

**II SEMINÁRIO NACIONAL de
PESQUISA em EDUCAÇÃO (II SENPE):**

**Conexões e Diálogos com a
Pós-Graduação**

ISBN 978-85-7993-350-9



Pedro João
editora

São Carlos - SP

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
Campus Chapecó (SC)

Professor Dr. Jaime Giolo
Reitor

Professor Dr. Antônio Inácio Andrioli
Vice-Reitor

Professora Dra. Lísia Regina Ferreira Michels
Diretora do Campus Chapecó

Professor Dr. Oto João Petry
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação –
PPGE da UFFS, Campus Chapecó

INSTITUIÇÕES ORGANIZADORAS

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó (SC)

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Francisco
Beltrão (PR)

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Pelotas (UFPEL) – Campus de Pelotas (RS)

ORGANIZAÇÃO

Coordenação Organizadora Geral

Oto João Petry – PPGE/UFFS

André Paulo Castanha – PPGE/Unioeste

Jarbas Santos Vieira – PPGE/UFPEL

Coordenação Organizadora Local

Adriana Maria Andreis

Claudecir dos Santos

Camila Caracelli Scherma

Lidiane Ronsoni Maier

Lucelia Peron

Marlei Dambros

Chaiane Bukowski

Priscilla Romano

Paoline Bresolin

Sub-Coordenação Organizadora Local

Aline Borin

Ana Maria Andreola Badin

Anisia Ripplinger de Abreu

Auliçon Tonatto

Elsa Maria Rambo

Estelamaris Galiazzi

Joana Zanatta

Juliane Aparecida Schneider

Juliane Colling

Karen Angélica Seitenfus
Kelly Trapp
Lara Popov Zambiasi Bazzi Oberderfer
Lucas Andres Arbage
Marciane Maciel
Naira Fabieli Kuhn
Natalia Silveira Lima
Neila Carla Camerini
Nelso dos Santos
Olga Christina Scandolaro dos Santos
Sherlon Cristina de Bastiani
Silvana Maria Borges

Comissão Científica

Adriana Maria Andreis – UFFS
Alexandre Paulo Loro – UFFS
Álvaro Moreira Hypolito - UFPel
André Paulo Castanha – Unioeste
André Pereira Pedroso - UNIOESTE
Ângela Maria Silveira Portelinha - UNIOESTE
Antônio Valmor de Campos – UFFS
Ariane Franco Lopes da Silva – UFFS
Aurélia Lopes Gomes – UFFS
Benedita de Almeida – Unioeste
Camila Caracelli Scherma – UFFS
Claudécir dos Santos – UFFS
Cecília Maria Ghedini - UNIOESTE
Célio Roberto Eyng - UNIOESTE
Clésio Acilino Antonio – Unioeste
Daniela de Maman - UNIOESTE
Elomar Tambara - UFPEL
Giana Lange do Amaral – UFPEL
Giseli Monteiro Gagliotto – Unioeste

Gomercindo Ghiggi – UFPEL
Ilton Benoni da Silva – UFFS
Ione Pinson Slongo – UFFS
Jaime Giolo – UFFS
Janaina Damasco Umbelino - UNIOESTE
Jarbas Santos Vieira – UFPEL
José Luiz Zanella – Unioeste
Joviles Vitório Trevisol – UFFS
Jovino Pizzi – UFPEL
Letícia Ribeiro Lyra – UFFS
Lidiane Tania Ronsoni Maier - UFFS
Lisia Regina Michels – UFFS
Lucelia Peron - UFFS
Madalena Klein – UFPEL
Mafalda Nesi Francischett – Unioeste
Magda Floriana Damiani – UFPEL
Márcia Ondina Vieira Ferreira – UFPEL
Margarette Matesco Rocha - UNIOESTE
Maria Ester Rodrigues – Unioeste
Maria Helena Villares Cordeiro – UFFS
Maria Silvia Cristofoli – UFFS
Marilane Maria Wolf Paim – UFFS
Maristani Polidori Zamperetti – UFPEL
Marlei Dambros – UFFS
Nilce Fátima Scheffer – UFFS
Odair Neitzel - UFFS
Oto João Petry – UFFS
Roberta Pasqualli – IFSC
Roberto Rafael Dias da Silva – UFFS
Rogério Rech - UNIOESTE
Rosane Fátima Vasques – UFFS
Rosaria Ilgenfritz Sperotto – UFPEL
Rosinei Cella - UFFS
Siglia Pimentel - UFPEL

Solange Maria Alves – UFFS
Sônia Maria Marques dos Santos – Unioeste
Sueli Ribeiro Comar - UNIOESTE
Suely Aparecida Martins – Unioeste
Valéria de Bettio Mattos – UFFS
Vanice Schossler Sbardelotto - UNIOESTE
Vicente de Paula Almeida Junior – UFFS
Yolanda Zancanella – Unioeste

Série: Organização

Lidiane Ronsoni Maier
Priscilla Romano
Camila Caracelli Scherma

Coordenação Editorial

Adriana Andreis
Lucelia Peron
Marlei Dambros
Oto João Petry
Claudécir dos Santos
Lidiane Ronsoni Maier
Priscilla Romano
Camila Caracelli Scherma

Endereço Web

<http://segundosenpe.wix.com/segundosenpe>

II SEMINÁRIO NACIONAL de PESQUISA em EDUCAÇÃO: Conexões e diálogos na Pós-Graduação



UFPEL



SUMÁRIO

- 27 **II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
CONEXÕES E DIÁLOGOS NA PÓS-GRADUAÇÃO**
Priscilla Romano
Lidiane Ronsoni Maier
Oto João Petry
Camila Caracelli Scherma
- 29 **Parte I:
DISCUSSÕES APRESENTADAS NAS MESAS E NAS
CONFERÊNCIAS**
- 30 **POLÍTICAS CURRICULARES E A INDIVIDUALIZAÇÃO DOS
PERCURSOS FORMATIVOS**
Roberto Rafael Dias da Silva
- 42 **INTENSIFICAÇÃO E EXTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO:
REPERCUSSÕES NA VIDA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**
Valéria De Bettio Mattos
- 54 **10 ANOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: COMPARANDO E
ANALISANDO O PASSADO, DEFININDO CONCEITOS,
PROPONDO AÇÕES**
Flavia Melville Paiva
- 71 **APONTAMENTOS ACERCA DA INTERNACIONALIZAÇÃO
NOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO
BRASIL (1975-2020)**
Célio Alves Espíndola
Oto João Petry

- 87 **Parte II**
TRABALHOS APRESENTADOS POR EIXOS
- 89 **Eixo 1:**
PROCESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
- 90 **O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ANOS INICIAIS NAS ATAS DO ENPEC: uma análise da produção relativa ao Foco temático Conteúdo-método**
Rubiana do Nascimento Souza
Gianna Marin
Iône Inês Pinsson Slongo
- 105 **OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO: A HISTÓRIA ORAL E SUA ESPECIFICIDADE**
Lidiane Tania Ronsoni Maier
Adriana Richit
- 122 **NARRATIVAS KAINGANG: AUTOETNOGRAFIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO DE PESQUISA**
Cintia Marcia S. Guisso
Luci T. M. Dos Santos Bernardi
- 138 **ANÁLISE DE GRUPOS DE DISCUSSÃO SEGUNDO O MÉTODO DOCUMENTÁRIO: DIÁLOGOS A PARTIR DE UM ESTUDO COM PROFESSORAS DO CAMPO**
Charles Moreto
- 154 **A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DE LUDWIK FLECK**
Letícia Ribeiro Lyra
- 169 **GESTÃO EDUCACIONAL E A CONSTRUÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA**
Paoline Bresolin
Chaiane Bukowski
Oto João Petry

- 182 **REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DA METACOGNIÇÃO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS**
Luana Bonavigo
Vanessa Dal Pizzol
Caroline da Silva Furini
- 198 **ABORDAGEM CTS UTILIZANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O ENSINO ADAPTATIVO**
João Paulo Aires
Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira
Luiz Alberto Pilatti
- 215 **A AUTOSCOPIA NO CENÁRIO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS – EM CENA, O PROFESSOR-PESQUISADOR**
Mariane Oliveira Bica
- 232 **SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO SEXUAL E ESCOLA: A INFLUÊNCIA DA INTERNET NA ADOLESCÊNCIA**
Franciele Trichez Menin
Giseli Monteiro Gagliotto
- 246 **RELAÇÃO ENTRE A ÉTICA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO – TEORIA E PRÁTICA**
Jaqueline Tubin Fieira
Giseli Moteiro Gagliotto
- 258 **METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ COMO CAMINHO DE PESQUISA PARTICIPATIVA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL**
Aline Tecchio Borsoi
Carla Rosane Paz Arruda Teo
Solange Maria Alves

- 275 **Eixo 2:**
EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM
- 276 **O CONCEITO DE IMAGINAÇÃO NA TEORIA DE VIGOTSKI**
Celio Roberto Eynng
- 290 **COTIDIANO ESCOLAR: TECENDO OLHARES EM TORNO DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA**
Flaviana Demenech
Nadja Regina Sousa Magalhães
- 307 **CRIAÇÃO DE UM EX-LÍBRIS: IDENTIDADE, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PELA IMAGEM.**
Gerson Witte
- 323 **CULTURA, LINGUAGEM E MEMÓRIA: OLHARES TRANSDISCIPLINARES**
Rodrigo Garcez
Tháís Janaina Wenczenovicz
- 339 **O PAPEL DA LINGUAGEM PLÁSTICA COMO EXPRESSÃO DA CRIANÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Fabiane Cristina Giombelli
Edilene Terezinha Maccari
Lisaura Maria Beltrame
- 355 **DANÇA EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICADOS**
Olga Christina Scandolaro Santos
Ariane Franco Lopes da Silva
- 371 **A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA PERSPECTIVA DO REGIME CIVIL-MILITAR E O SEU LEGADO PARA O CURRÍCULO DE ARTES**
Victor Hugo de Oliveira Pinto

- 388 **A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA MODERNIDADE E A DISPUTA
HEGEMÔNICA DA SOCIEDADE ATRAVÉS DA CULTURA**
Victor Hugo de Oliveira Pinto
- 401 **DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/ GRUPO DE TEATRO PROFESSORES
ARTISTAS DE MARMELEIRO**
Iliane Bavaresco Groff
Yolanda Zancanella
- 408 **A COMUNIDADE SÃO PIO X EM FRANCISCO BELTRÃO,
PARANÁ: IDENTIDADE E CULTURA**
Aline Tortora de Oliveira
Sônia Maria Marques Santos
- 432 **CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS A PARTIR DOS
TERMOS DE PARENTESCO POR POLONO-BRASILEIROS DE
ÁUREA/RS E NOVA ERECHIM/SC**
Fernanda Fátima Wepik
Cristiane Horst
- 447 **A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE DE SEUS ASPECTOS FORMATIVOS**
Marcia Bertonceli
Benedita de Almeida
- 465 **Eixo 3:
TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**
- 466 **REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INTEGRAL**
Neila Carla Camerini
Estelamaris Galiazzi

- 476 **O “APRENDER A APRENDER” NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO PROFISSIONAL**
Leandro Hupalo
- 493 **PROJETO LER E EDUCAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS**
Gabriel Augusto Scheffer
- 503 **OLHARES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Solange CavalheiroUnochapecó
- 518 **TRABALHO DOCENTE E STRESS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTES**
Fernanda Fátima Cofferi
- 535 **A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA A DISTÂNCIA**
Amanda Pranke
Luciana Toaldo Gentilini Avila
- 549 **O IMÁGINARIO CRIATIVO NA PERSPECTIVA HISTORICO CULTURAL.**
Tamires Rodrigues
Fabiola Both
- 565 **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA INTEGRANDO CONCEITOS GEOMÉTRICOS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS**
Tanise Paula Novello
Daniel da Silva Silveira
- 581 **A RELEITURA DE MÍDIAS COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR**
Roseli de Fátima Rech Pilonetto
Sueli Ribeiro Comar

- 593 **ÉTICA, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL: contribuições à formação de professores/as**
Rosângela da Roza
- 610 **A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO**
Anisia Ripplinger de Abreu
Naira Fabiéli Kuhn
Marilane Maria Wolff Paim,
- 625 **SIGNIFICAÇÃO DO MATERIAL CONCRETO NOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA A PARTIR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO**
Daniel da Silva Silveira
Tanise Paula Novello
- 640 **(IM) POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO PDE/PR**
Elisângela Rovaris Nesi
José Luiz Zanella
Janecler Aparecida Amorim Colombo
- 655 **O TRABALHO DOCENTE E A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS COTIDIANOS**
Maria Helena da Costa
- 672 **CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DA PESQUISA NA DOCÊNCIA EM ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NO MEIO OESTE CATARINENSE**
Flaviane Predebon Titon
José Cláudio Del Pino
- 689 **DISLEXIA: UMA ANÁLISE DO FILME "COMO ESTRELAS NA TERRA - TODA CRIANÇA É ESPECIAL" – UMA CONCEPÇÃO SOB O OLHAR DOCENTE**
Franciele Lorenzi

- 704 **O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE AMPÉRE – FAMPER**
Keila Cristina Batista
- 717 **PROGRAMA PRODOCÊNCIA E REORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CAMINHOS PERCORRIDOS PELA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CONCÓRDIA**
Rosane França Lubasewski Cavasin
Flaviane Predebon Titon
- 732 **SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES-PESQUISADORES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA**
Janecler Aparecida Amorim Colombo
Elisângela Rovaris Nesi
Edinéia Zarpelon
André Pereira Pedroso
- 747 **A ESCOLA COMO PONTO DE PARTIDA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: desafios e perspectivas**
Loriene Carla Ramon Venazzi
Benedita de Almeida
- 763 **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFFS: aprendizagens e desafios do PIBID**
Flávia Aparecida Moro Fernandes Santarém
Maria Lucia Marocco Maraschin
- 779 **A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**
Susana Vera Basso
- 795 **PROFISSÃO DOCENTE: CRENÇAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**
Evandro Antônio Corrêa
Adriana Cristina Kozelski

- 810 **UMA REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA EM TEMPOS LÍQUIDOS**
Fabiana Cavalheiro Scalei
Elisabete Andrade
- 825 **NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: O ESTADO DO CONHECIMENTO DE PESQUISAS QUE ENGLOBALAM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM NO BRASIL**
Analice Horn Spinello
Gleide Cátia Presotto Bedenarowski
- 842 **Eixo 4:**
PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
- 843 **OS JOGOS DIGITAIS ONLINE ALIADOS À AULA DE MATEMÁTICA: ARGUMENTOS DA NEUROCIÊNCIA PARA ESTA PRÁTICA EDUCATIVA**
Síndia Liliane Demartini da Silva
Nilce Fátima Scheffer
- 853 **RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: A VISÃO DOS ALUNOS DO 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA ISABEL DO OESTE-PR**
Franciele Moraes
Silvia Carla Conceição
- 869 **A ARGUMENTAÇÃO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL: ELEMENTOS PARA UM ESTUDO DAS INTERAÇÕES VERBAIS EM AULAS DO 3º, 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Camila Comin Bortolini
Adriana Dickel

- 885 **PROCESSOS DISCURSIVOS DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA EM TURMAS DE 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Adriana Dickel
Juliana Laimer
Silvia Maria Scartazzini
- 901 **ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS: PERSPECTIVA DE RIGON**
Evandro Antônio Corrêa
Suzete Verginia de Souza Reiter
- 917 **O PNAIC E AS PRÁTICAS DE ENSINO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL RESPONSIVA**
Marineiva Moro Campos de Oliveira
- 930 **APRECIÇÃO ESTÉTICA DA OBRA LITERÁRIA: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA**
Júlia Emanuely de Oliveira
Rozilene da Costa Batista
Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues
- 946 **ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: reflexões iniciais**
Joana Zanatta
Solange Maria Alves
- 958 **A PRESENÇA DOS CONHECIMENTOS DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA NO CAPITAL DE SABERES DE DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Estela Mari Santos Simões
Arnaldo Nogaro
- 975 **O PROEJA – FIC EM TERRITÓRIO CAMPESINO**
Maria Helena Rromani Mosquen

- 991 **PROTAGONISMO COMPARTILHADO ENTRE PROFESSOR E CRIANÇAS NO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Alvine Genz Gaulke
Regiane Frigo Piaseski
- 1005 **PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E OS DESAFIOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: CONSIDERAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE RESPOSTAS DE CRIANÇAS A PROBLEMAS DE ESTRUTURAS ADITIVAS DE COMPOSIÇÃO**
Cirlei Giombelli
Maria Helena Helena Baptista Vilares Cordeiro
- 1023 **ELABORAÇÃO E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOMETRIA PARA DEFICIENTES VISUAIS**
Adriana Cristina Kozelski
Marcos Willian da Silva Santos
- 1039 **VIVÊNCIAS DEMOCRÁTICAS EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES**
Fabiana Cavalheiro Scalei
Estela Mari Santos Simões
- 1053 **PRÁTICAS DOCENTES: O USO DE CONTOS FANTÁSTICOS COMO MODO DE INSTIGAR O ALUNO**
Leila Teixeira da Rosa Strapazzon
Drieli Laiza Matozo
Ivanete Maria Klier
Juliete Ilha Partichelli
- 1067 **A UTILIZAÇÃO DE TIC PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE ERECHIM-RS**
Sabrina Battisti
Nilce Fátima Scheffer

- 1078 **RESSIGNIFICANDO O BRINCAR E SEUS ESPAÇOS: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Tamires Rodrigues
Lisaura Maria Beltrame
Fabiola Both
- 1092 **LIÇÃO DE CASA COMO AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA**
Ademir Basso
- 1104 **Eixo 5:
SOCIEDADE, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO**
- 1105 **O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM BREVE PANORAMA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PROGRAMAS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**
Claudia Smuk da Rocha
Iône Inês Pinsson Slongo
- 1123 **PROBLEMATIZANDO O CONHECIMENTO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA BRASILEIRA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DA PRENDIZAGEM**
Rosane Fátima Vasques
Raquel Dallagnol
Marlei Dambros
- 1139 **A UFFS E A ECONOMIA SOLIDÁRIA: APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E TENSIONAMENTOS**
Jair Antunes
- 1155 **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA**
Luana Angélica Alberti
Juliane Colling
Salete Teresinha Tartari

- 1171 **EDUCAÇÃO E TRABALHO: DA SEPARAÇÃO À
NECESSIDADE DE RESTABELECEER O VÍNCULO**
Denise Aparecida Lenzi
- 1182 **A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE
VALORES DEMOCRÁTICOS**
Rosenei Cella
Ricardo Cocco
- 1199 **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: MODALIDADES DE
EVASÃO DISTINTAS TENDÊNCIAS SEMELHANTES, O
CASO DE UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA DA REGIÃO
OESTE DE SANTA CATARINA - BRASIL**
Franciele Santos de Lima
- 1212 **TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO
CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO**
Franciele Soares dos Santos
- 1225 **IDENTIDADE & MEMÓRIA DOCENTE: UM ESPAÇO DE
PRESERVAÇÃO ATRAVÉS DA ORALIDADE**
Thaís Janaina Wenczenovicz
André Paulo Castanha
- 1242 **EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA EM TEMPOS DE
MODERNIDADE LÍQUIDA**
Justiani Hollas
Francieli Fabris
Luci T. M. dos Santos Bernardi
- 1255 **AS RAÍZES HISTÓRICAS NA IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITO
HERANÇA COLONIZADORA NA EDUCAÇÃO**
Claudiomiro da Silva
- 1270 **A POLITECNIA SOB A ÓTICA DA TEORIA MARXISTA DA
EDUCAÇÃO**
Natanael Ricardo Zuanazzi

- 1281 **PAULO FREIRE: RETROSPECTIVA E PERSPECTIVA DE UMA TEORIA SUBVERSIVA NO BRASIL E NA ARGENTINA: primeiros apontamentos**
Rogério Rech
André Paulo Castanha
- 1296 **CONCEITOS DIALÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO RURAL: A EXTENSÃO EM CAMINHOS COMUNICATIVOS**
Juliano Vitória Domingues
Leonel Piovezana
- 1313 **APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA: UMA INTRODUÇÃO**
Lucia Menoncini
Letícia Ribeiro Lyra
- 1327 **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A MUDANÇA DO CONTEXTO SOCIAL**
Estela Mari Santos Simões
- 1341 **PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE TECNOLOGIA E RAZÃO TÉCNICA COM BASE NA ESCOLA DE FRANKFURT: POSSÍVEIS DESENLANCES PELA EDUCAÇÃO ENQUANTO UM AGIR COMUNICATIVO**
Cristian Cipriani
- 1357 **A CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS ESCOLARES DE NOSSA SENHORA DA ALEMANHA A SÃO PAULO E FRANCISCO BELTRÃO 1937 - 1952: PRIMEIROS APONTAMENTOS**
Moacir da Costa Belliato
André Paulo Castanha
- 1371 **CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A EDIFICAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO A PARTIR DA RESPONSABILIDADE E DO CUIDADO.**
José Wnilson Figueiredo
Walter Frantz

- 1384 **DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Um estudo de caso com uma turma de Licenciatura em Informática**
Juliane Colling
Luana Angélica Alberti
- 1398 **FORMAÇÃO OMNILATERAL: em defesa da ampliação do papel da educação escolar**
Alexandra Vanessa de Moura Baczinski
- 1413 **Eixo 6:**
POLÍTICAS EDUCACIONAIS POLÍTICAS CURRICULARES
- 1414 **O ENSINO DE HISTÓRIA NA POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA: DO CARÁTER EUROCÊNTRICO AO DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**
Luthiane Myszak Valença de Oliveira
Oto João Petry
- 1432 **RAZÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ROMPENDO O MOVIMENTO INERCIAL DE SUA PRÁXIS**
Lara Popov Zambiasi Bazzi Oberderfer;
Oto João Petry
- 1448 **O DIREITO À EDUCAÇÃO PELOS APENADOS E O CONTEXTO DE SANTA CATARINA**
Lucas Andres Arbage
Valéria De Bettio Matto
- 1464 **O HAITI TAMBÉM É AQUI: ESTUDANTES HAITIANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)**
Lilian Marta da Silveira
Sandra Mara Arini
Izabella Barison Matos

- 1480 **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014 - 2024: TRAMITAÇÃO, A CONAE DE 2010 E OS INTERESSES PRIVADOS**
Gilmar Fiorese
- 1496 **OLHARES DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**
Lucélia Peron
Lisia Regina Ferreira Michels
- 1514 **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**
Nadja Regina Sousa Magalhães
Flaviana Demenech
- 1531 **AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NAS UNIVERSIDADES: uma revisão de literatura**
Andrea Heidemann
Nelma Baldin
- 1549 **AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DO IFSC**
Andrea Heidemann.
Nelma Baldin
- 1564 **BRINQUEDOTECA NA (PRÉ) ESCOLA: PARA QUÊ (M)?**
Eliana Maria Magnani
- 1579 **A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO: ESCREVER, PENSAR E EMANCIPAR-SE**
Oto João Petry
Kelly Trapp

- 1592 **QUEM VEM ANTES, CONHECIMENTO OU CURRÍCULO?: A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO DA ALFABETIZAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990**
Marciane Maciel
Sherlon Cristina De Bastiani
Claudecir dos Santos
- 1608 **POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS**
Nelso dos Santos
- 1625 **CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E O PERCURSO FORMATIVO**
Estelamaris Galiazzi
Claudecir dos Santos
- 1639 **POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE INTRODUTÓRIA**
Ieda Pertuzatti
Ivo Dickmann
- 1655 **CULTURA, DIFERENÇA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA**
Lizeu Mazzioni
- 1671 **AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO E DE USO**
Karen Angélica Seitenfus
- 1686 **“CARTAS A UMA JOVEM EDUCADORA”: REFLEXÕES SOBRE PRIORIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR**
Karen Angélica Seitenfus
Natália Silveira Lima
Silvana Maia Borges

- 1702 **O TEMPO E O ESPAÇO NA ESCOLA: PRÁTICAS CURRICULARES E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ALUNO**
Marília Dal Moro
Mônica Nunes
- 1716 **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO INTEGRAL OU ASSISTENCIALISMO?**
Fernanda Ribeiro de Souza
- 1732 **UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**
Juliano André Deotti da Silva
- 1747 **TRANSPORTE - FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO EM ITAPEJARA D'OESTE/PR**
Ivânia Piva Mazur
Clésio Acilino Antonio

II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONEXÕES E DIÁLOGOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Priscilla Romano
Lidiane Ronsoni Maier
Oto João Petry
Camila Caracelli Scherma¹

O Seminário Nacional de Pesquisa em Educação – SENPE – teve sua origem em diálogos iniciais entre as coordenações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão (PR), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Campus de Pelotas (RS), resultando no convite ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó (SC), para somar-se aos dois programas na concepção, organização e viabilização de um evento de caráter acadêmico/científico que abrigasse a reunião de especialistas em temáticas de interesse dos programas para aprofundamento dos estudos e dos diálogos nas questões que envolvem a esfera da Educação.

O I SENPE ocorreu no Campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná em Francisco Beltrão. O II Seminário Nacional de Pesquisa em Educação: Conexões e Diálogos com a Pós-Graduação foi realizado nos dias 21, 22 e 23 de julho de 2016, na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – campus Chapecó, com o apoio da FAPESC. Teve por objetivo estreitar as relações entre os três Programas de Pós-Graduação em Educação envolvidos, além de alargar as possibilidades de diálogos com outros programas em

1 Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Contatos: priscilla.romano@uffs.edu.br; lidiane.maier@uffs.edu.br; oto.petry@uffs.edu.br; camila.scherma@uffs.edu.br.

nível nacional, a fim de promover debates sobre a Educação, a Pesquisa em Educação e aproximar a Pós-Graduação da Educação Básica. O III SENPE acontecerá na Universidade Federal de Pelotas, em 2017, dando continuidade ao ciclo de diálogos e estudos acerca da Pesquisa em Educação em nível nacional.

Como parte importante desses diálogos, apresentamos aqui reflexões postas durante o Seminário. Este é um livro que reúne trabalhos produzidos e apresentados ao longo das sessões do evento. Na primeira parte desta publicação, constam textos apresentados durante as mesas realizadas no evento e, nas partes posteriores, estão distribuídos os trabalhos apresentados pelos pesquisadores, organizados de acordo com os eixos temáticos, a saber: 1. Processo de Pesquisa em Educação; 2. Educação, Cultura e Linguagem; 3. Trabalho Docente e Formação de Professores; 4. Processos e Práticas Educativas na Educação Básica; 5. Sociedade, Conhecimento e Educação; e 6. Políticas Educacionais Curriculares.

Parte I:

**discussões apresentadas nas mesas
e nas conferências**

POLÍTICAS CURRICULARES E A INDIVIDUALIZAÇÃO DOS PERCURSOS FORMATIVOS²

Roberto Rafael Dias da Silva³

Gostaria inicialmente de manifestar meu agradecimento aos organizadores deste evento pelo gentil convite para que eu ocupe a mesa de abertura do **II Seminário Nacional de Pesquisa em Educação – SENPE**. Meu agradecimento especial dirige-se ao professor Oto Petry, amigo e intelectual competente, com quem tive a alegria de compartilhar experiências de trabalho nesta universidade. Vou explorar um tema que considero relevante para a compreensão contemporânea das políticas curriculares e que, com bastante intensidade, tem ocupado o centro de minhas investigações nos últimos anos. Para fins dessa mesa de abertura, vou operar com a argumentação de que as políticas curriculares contemporâneas são redimensionadas no âmbito de uma “economia educacional da dívida” (PETERS, 2016), na qual o princípio explicativo das relações pedagógicas em torno do conhecimento escolar, dentre outras dimensões da escolarização, poderia ser explicado sob a lógica das relações de débito e crédito. Tomando como ponto de partida minhas investigações sobre o Ensino Médio, pretendo explorar alguns apontamentos derivados de meus estudos recentes⁴ (SILVA, 2016a; SILVA, 2015a).

2 Texto preparado para a mesa de abertura do II Seminário Nacional de Educação (SENPE), organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, no dia 22 de junho de 2016.

3 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Endereço eletrônico: robertods@unisinos.br.

4 Partes desse texto são derivadas de minha coluna mensal no projeto *Pensar a Educação em pauta*, importante espaço de discussões sobre a escolarização contemporânea (<http://www.pensaraeducacaoempauta.com/>).

Organizarei esta fala em três momentos. Inicialmente, produzirei um breve diagnóstico, contextualizando as políticas curriculares implementadas em nosso tempo, no contexto de uma financeirização da vida (LAZZARATO, 2013). A seguir, em um exercício de mapeamento, buscarei examinar duas dimensões dos regimes de implementação das políticas para o Ensino Médio, considerando-as enquanto exemplares analíticos. Assim sendo, considerarei as atuais formulações acerca do protagonismo juvenil e as formas curriculares centradas na individualização dos percursos formativos. Ao final, em diálogo com Martucelli (2011), sistematizarei algumas interrogações críticas acerca deste cenário, posicionando-o no interior de uma crise da instituição escolar evidenciado na responsabilização dos escolares e no declínio das possibilidades de transmissão de uma cultura comum.

1. A financeirização da vida e a pedagogia para negativados: um diagnóstico

Em um breve exercício de acompanhamento das mídias e publicidades contemporâneas, tem despertado minha atenção o uso recorrente de uma nova adjetivação, uma nova caracterização de público intensamente visibilizada em nossa época. A expressão "negativado" ingressou na terminologia de nosso tempo, sendo utilizada para os indivíduos que permanecem em situação de compromissos financeiros em aberto. Em outras palavras, os indivíduos negativados poderiam ser reconhecidos como aqueles consumidores que, continuamente, seguem devendo aos seus credores. A consequência de tal condição poderia ser dimensionada na negação de novas aquisições, novos financiamentos ou mesmo novos títulos de crédito.

Tornar-se negativado ou estar negativado, sob essa lógica, apresenta-se como uma das situações mais corriqueiras de nossa época, ao ponto em que começa a constituir-se como um novo mercado, paralelo e diversificado. Promete-se um mercado fácil e

rápido, sem fiadores e consulta ao sistema de proteção de crédito, para todos que estejam nessa condição. Como esse cenário produz ressonâncias nos programas e políticas de educação na atualidade? Que desdobramentos subjetivos são engendrados na intensificação destas estratégias? Quais saberes são priorizados e colocados em ação nas práticas educativas de nosso tempo? Procurando examinar essa questão, de forma breve, apresentarei determinados argumentos que, com maior ou menor intensidade, delinearão essa noção que estou nomeando como "pedagogia para negativados".

Maurizio Lazzarato, sociólogo neomarxista, recentemente apresentou alguns estudos acerca dos modos de governo pelos quais todos somos posicionados na condição de "endividados" (2013). De acordo com o pesquisador, em sua obra "Il governo dell'uomo indebitato", as variadas formas de endividamento intensificam-se nas condições atuais do neoliberalismo, produzindo mecanismos de governo de nossas condutas através de regulamentações flexíveis e da individualização/privatização das responsabilidades. Inspirado nos escritos políticos de Michel Foucault, o autor argumenta que tais formas de regulação operam na própria constituição de nossas subjetividades. Entretanto, essas estratégias mobilizam nossos desejos, através de variados mecanismos comunicativos de nossa época - marketing, pesquisas, televisão, redes sociais, dentre outros. Ao contar com nossos desejos, as formas do capitalismo neoliberal tornam-se muito sofisticadas⁵.

Estamos estudando o suficiente? Estamos preparados para o nosso trabalho? Conseguimos adquirir os objetos tecnológicos mais avançados? Somos inovadores e pró-ativos? Temos iniciativas empreendedoras, capazes de promover mudanças? Conhecemos as melhores dietas e os melhores cardápios para melhorar nossa qualidade de vida? Conseguimos postar em nossos perfis das redes

5 De outra perspectiva teórica, Lipovetsky (2007) caracteriza as sociedades hipermodernas através de uma valorização do "incitamento contínuo ao consumo, à fruição, à mudança" (p. 7).

sociais experiências atraentes? Temos tempo para pensar e planejar todas as nossas demandas? Realizamos os melhores projetos capazes de ampliar nosso potencial de competitividade? Capitalizamos nossos próprios currículos realizando investimentos permanentes? Mais uma vez dialogando com Lazzarato (2013), não mais conseguimos explicar o capitalismo através das relações entre capital e trabalho. Ao longo dos últimos anos, com a financeirização do capital, as relações de débito e crédito oferecem importantes chaves de leitura para a compreensão do nosso tempo. Tal relação, materializada no mundo das finanças, "opera transversalmente na produção, no sistema político, no Estado e no consumo" (p. 16).

Levando adiante a hipótese de Lazzarato, podemos afirmar que a relação crédito-débito também oferece uma grade de inteligibilidade para pensar as práticas de educação ao longo da vida, potencializando o que tenho nomeado, recentemente, como "pedagogia para negativados". Em outras palavras, através das formas de privatização econômica e de individualização do social, os indivíduos são interpelados a produzirem, permanentemente, novos percursos formativos - atraentes, inovadores e originais (SILVA, 2016b; MARÍN-DÍAZ, 2015). Uma das nuances desse cenário refere-se ao auge dos discursos da autoajuda, atualmente experienciado, e os modos como tais discursos são atualizados na pedagogia contemporânea (MARÍN-DÍAZ, 2015). Ao assumirmos os delineamentos dessa meta pretensiosa, aspiramos ingressar em condição de dívida permanente, tornando-nos alvos das "pedagogias para negativados"! Quais os desafios emergentes deste cenário para as políticas curriculares para o Ensino Médio? Que imperativos curriculares apresentam-se como alternativas inevitáveis para a escolarização juvenil contemporânea? Mobilizarei duas hipóteses, advindas de minhas recentes investigações, quais sejam: a) os debates em torno do protagonismo juvenil têm adquirido uma conotação individualizante; b) os currículos escolares tornam-se

regidos por dispositivos de customização curricular. Neste momento, produzirei uma breve sistematização de cada um deles.

2. Protagonismo dos jovens: entre o individualismo e o empoderamento

Durante a segunda metade do século XX, nas teorias pedagógicas, estabeleceu-se como consenso que as práticas pedagógicas progressivistas seriam aquelas que considerassem as condições culturais dos estudantes e desenvolvessem seu protagonismo (SOUZA, 2008). Protagonismo, naquele momento, representava a formação de um sujeito em condições de intervir livre e autonomamente no mundo social. Em muito inspirado nos aportes das pedagogias iluministas - vale lembrar da maioridade kantiana como exemplo significativo -, o campo educacional traçava como horizonte formativo a composição de um sujeito autônomo - livre e esclarecido.

Atualmente, essa busca pelo protagonismo tem adquirido novos delineamentos e, inclusive, sendo reposicionada no interior de uma nova gramática educativa, com relações mais estreitas com as demandas do mundo da economia. Alguns estudos têm nos mostrado que os discursos sobre o protagonismo juvenil, tal como esboçam-se em nosso tempo, incorporam novas demandas voltadas à filantropia e à promoção de práticas de intervenção individualista (BALL, 2014a; BALL, 2014b). Explico: na medida em que o Estado torna-se cada vez mais "mínimo" nas suas formas de governar, há um discurso que interpela os indivíduos a agirem por si mesmos no mundo social, produzindo soluções e privatizando as responsabilidades coletivas. Zygmunt Bauman (2014), importante sociólogo, expõe que as formas de representação política entraram em declínio, parecendo emergir formas individualizantes de intervenção, geralmente indicadas na formulação "conte com seus próprios recursos!"

Na leitura que estou propondo para este momento, então, sugiro uma cautela no uso pedagógico desta importante noção. Regina Souza (2008), estudiosa do tema, afirma que o problema dessa forma de protagonismo juvenil é que se instaura um modelo de participação política ancorado nas "atividades", o que pode reduzir o campo formativo dos estudantes. Ao mesmo tempo, explica-nos que, nas condições de um "ativismo privado", corremos o risco de apregoar modelos que tomem os jovens como objetos da política e não sujeitos das políticas mobilizadas em seus possíveis contextos de ação.

Ampliando essa linha de raciocínio, poderíamos reconhecer como esses novos contornos do protagonismo juvenil articulam-se com as demandas do capitalismo neoliberal. Conseguiríamos facilmente listar um enorme grupo de empresas, grupos econômicos ou organizações não-governamentais que investem fortemente em temáticas como *empreendedorismo juvenil, resiliência, desenvolvimento de capacitações, oficinas de educação financeira nas escolas*, etc. Sempre coloca-se como *alvo privilegiado* os estudantes, dimensionando que os jovens necessitam realizar investimentos em sua vida pessoal e profissional, mantendo-se ativos (e competitivos) nas tramas do mercado. No limite, reduz-se o protagonismo juvenil ao campo da liberdade de escolha dos estudantes, associada a busca por constituir-se como seu próprio "centro de referência".

Estaria em curso um significativo deslocamento discursivo em torno dos sentidos políticos referentes à formação de estudantes protagonistas. Constata-se a emergência de pautas pedagógicas individualistas e individualizantes, atrelando a escolarização juvenil às voláteis demandas do mundo empresarial e fazendo da juventude um objeto destas intervenções políticas. Como professores e pesquisadores, interessa-nos interrogar: podemos esgotar nossas formas de trabalho pedagógico nestas condições esboçadas na Contemporaneidade? Quais formas curriculares são derivadas desse cenário?

3. Dispositivos de customização curricular: outros percursos formativos

As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, publicadas em janeiro de 2012, apresentam a possibilidade da construção de itinerários formativos opcionais e diversificados. Ao indicar outras formas de oferta e organização desta etapa da Educação Básica, procura, do ponto de vista curricular, "fomentar alternativas de diversificação e flexibilização" (BRASIL, 2012). Tais alternativas, sob um princípio democratizador, estimulariam "a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes" (art. 17). Considerando as históricas lutas por escolarização juvenil, engendradas no contexto brasileiro, o pressuposto acima enunciado é bastante representativo.

Entretanto, como estamos sinalizando ao longo desta fala, poderíamos problematizar os regimes de implementação de determinadas políticas curriculares no País que tendem a individualizar os processos de seleção dos conhecimentos e/ou disciplinas a serem estudados nas escolas públicas. Em elaborações recentes, nomeei esse processo de "dispositivos de customização curricular" (SILVA, 2015b). Sob esse entendimento, em tais políticas os próprios estudantes são responsabilizados por seus percursos formativos, ancorando suas decisões em seus interesses ou mesmo nas oportunidades que a economia do conhecimento venha a lhes possibilitar. Mas, por que falo em "customização curricular"?

A expressão customização, derivada do inglês *customization*, tem sido utilizada recorrentemente na Contemporaneidade. Assume sentidos de personalização, de diferenciação ou mesmo de adaptação para usos particulares. Customiza-se de acordo com os gostos e as preferências dos diferentes públicos. Customizam-se roupas, veículos, bolsas, objetos domésticos, ou ainda, como sugeria uma publicação juvenil recente, "customiza-se a si mesmo".

A referida noção, como sinalizei em outro momento, tornou-se um imperativo para quem busca individualizar sua forma de estar no mundo.

Considerando a escola como uma instituição coletiva, destinada a promover aprendizagens comuns, quais consequências poderiam ser derivadas deste dispositivo? Ainda que seja uma questão controversa - e que exija estudos mais sistematizados - arrisco uma resposta, junto a Bauman e Donskis no diálogo "Cegueira Moral" (2014). De acordo com os pensadores, a preocupação estaria no "perigo de perder nossa capacidade de acompanhar o que está acontecendo no mundo e de nos solidarizarmos com as pessoas que sofrem". A privatização e a individualização das responsabilidades poderiam ser materializadas na expressão "faça você mesmo", como argumentei anteriormente, ou mesmo na própria crise das instituições e das organizações políticas hodiernas.

Em linhas gerais, sinalizo que a construção de uma escola atraente e inovadora - que promova mudanças significativas no Ensino Médio - tem sido centrada na individualização dos percursos formativos. Porém, em minha argumentação, defendo que precisamos apresentar algumas ressalvas, dentre as quais os perigos de uma "indiferença moral". Na defesa de formas curriculares mais democráticas, o reconhecimento dos dispositivos de customização curricular pode nos provocar a pensar formas de escolarização com maior potencialidade de interlocução; pois, como lembra-nos Bauman, "embora uma atitude consumista possa lubrificar as rodas da economia, ela joga areia nos vagões da moralidade" (BAUMAN, 2014, p. 181). Quais as consequências desse cenário para a escolarização juvenil? Por que vale a pena seguirmos problematizando as lógicas individualizantes que perfazem as políticas curriculares contemporâneas? Para finalizar essa fala, buscarei alguns pontos na reflexão sociológica de Martucelli (2011).

Para concluir

Ao refletirmos acerca das políticas de escolarização instauradas na Modernidade, em especial considerando as condições da escola republicana francesa, precisamos destacar os modos pelos quais essa instituição ocupava uma função na composição de uma consciência nacional. Formar o cidadão, a partir de uma cultura racional e de um espírito republicano, nas palavras de Martucelli (2011), apresentava-se como motivo institucional para as escolas. Mesmo que inspirada em lógicas diferenciadas, com significativa divisão e exclusão social, poderíamos afirmar que “eram animadas por um projeto comum”. Em linhas gerais, verificava-se que emergia um “modelo institucional unificado, mas socialmente segmentado” (MARTUCELLI, 2011, p. 291).

Na segunda metade do século XX, com a ampliação da democratização do acesso à escola e a prolongação da escolaridade, pode-se constatar os diferentes processos de segmentação e seleção na oferta. Tal segmentação na oferta, em especial no ensino secundário, ocorreu, de forma ambivalente, pois ocorreu ao mesmo tempo de um novo reconhecimento cultural para as juventudes. As velhas regras da escolarização são contestadas e “o *collège* e o ensino médio surgem como um espaço aberto à vida pessoal e à comunidade juvenil” (MARTUCELLI, 2011, p. 292). Uma das consequências desse cenário, ainda conforme o sociólogo, seria a individualização dos percursos formativos.

Num universo escolar institucionalmente unificado, mas socialmente diversificado, onde cada indivíduo torna-se responsável por seu próprio destino escolar, a tendência a individualização dos percursos se acentua. Doravante, cada ator é submetido a um conjunto de provas que ele mesmo é obrigado a honrar, e que pode assumir diferentes contornos segundo o lugar dos alunos no sistema educativo, seus recursos culturais, suas socializações familiares, mas igualmente seu sexo, sua nacionalidade ou o tipo de escola que frequenta (MARTUCELLI, 2011, p. 292).

Tal individualização adquire contornos específicos em contextos diferentes. No caso dos ambientes populares, por exemplo, esse processo aproxima-se de uma responsabilização dos indivíduos. De acordo com a análise proposta por Martucelli (2011), “o indivíduo não é mais imaginado herdeiro de uma posição social; ele é tornado responsável pelas próprias aquisições” (p. 292). A responsabilização sugere, no limite, que “a exigência dos projetos se impõe e o ator se transforma em estrategista de seu percurso, em função de seus recursos” (p. 292). São questionadas, nessa direção, a integração social, a transmissão normativa e a justiça escolar.

A referida individualização dos percursos, em tais condições, interroga o próprio engendramento da transmissão de uma cultura comum ou mesmo o fim de um modelo ético comum.

Outrora, o caráter se forjava pela interiorização de um corpus normativo, seja aquele da escola ou de uma comunidade popular oposta aos valores da escola. Hoje, trata-se de construir um caráter quase por si mesmo, no final de um processo de individualização, pela capacidade ou incapacidade do ator realizar bem as provas que a vida lhe impõe – começando pela escola (MARTUCELLI, 2011, p. 293).

Ao final dessa fala, retomo que minha intenção foi produzir algumas problematizações acerca das políticas curriculares contemporâneas, vinculadas especialmente a uma individualização dos percursos formativos. No âmbito do Ensino Médio, particularmente, poderíamos elencar questões em torno dos novos sentidos fixados para a noção de protagonismo juvenil e o dispositivos de customização curricular. Minha argumentação não sugere uma contrariedade aos regimes de implementação dessas políticas; mas, antes disso, apresentar algumas ressalvas aos modos pelos quais pode intensificar as desigualdades escolares e afastar-se das possibilidades que poderiam emergir da noção de justiça curricular. Acredito, de maneira otimista, que nosso papel intelectual adquire intensa potencialidade política na medida em

que possamos demarcar outras formas de reflexão, menos centradas no indivíduo e nas condições meritocráticas. Ainda vale a pena seguir apostando em formas democráticas que revitalizem a escola enquanto arena pública, que visem uma formação humana desencadeadora de empoderamento e formas subjetivas alternativas e que, enfim, potencializem sentidos de conhecimento escolar mais cooperativos e críticos nas políticas curriculares.

Referências:

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014a.

BALL, Stephen. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. **Archivos analíticos de políticas educativas**, v. 22, n. 41, 2014, p. 1-14.

BAUMAN, Zygmunt. **Cegueira Moral:** a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio:** Brasília: CNE, 2012.

LAZZARATO, Maurizio. **Il governo dell'uomo indebitato:** saggio sulla condizione neoliberalista. Roma: DeriveApprodi, 2013.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da decepção.** Barueri: Manole, 2007.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. La clave es el individuo: prácticas de sí y aprendizaje permanente. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, 2015, p. 168-174.

MARTUCELLI, Danilo. Efeitos sociais e políticos da educação. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord). **Dicionário de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2011, p. 291-295.

PETERS, Michael. Economias biopolíticas da dívida. **Cadernos IHU Ideias**, n. 236, v. 14, 2016, p. 1-16.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 68-76, 2015a.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio**, v. 23, n. 89, p. 869-900, 2015b.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Formação integral, percursos formativos e diversidade cultural: pistas para repensar a educação nas cidades. In: GOMES, Aurélia Lopes et alli. (Orgs.). **A escola e a cidade: políticas públicas educacionais**. Tubarão/SC: Editora Copiart, 2016a, p. 94-109.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 158-182, 2016b.

SOUZA, Regina Magalhães. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

INTENSIFICAÇÃO E EXTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO: REPERCUSSÕES NA VIDA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Valéria De Bettio Mattos
UFFS - Campus Chapecó
valeria.mattos@uffs.edu.br

Na atualidade, o produtivismo acadêmico tornou-se prática naturalizada e ao mesmo tempo, “bandeira” de mobilização de profissionais de ensino que alerta para a prática indutiva de produção e publicização de produtos, entre pesquisadores em diferentes escalas: bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos/as, doutorandos/as e doutores em estágio de pós-doutoramento. Todos, é claro, sob orientação de algum professor-pesquisador, *grosso modo*, vinculado a pelo menos um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Este não é um tema pouco explorado, pois de acordo com Lara (2016), nos últimos cinco anos foram produzidas 782 teses ou dissertações no país sobre a temática em tela. Portanto, falar em produtivismo acadêmico necessariamente remete aos docentes imbricados e implicados no processo e nas vivências de trabalho intenso, situações de acumamento, uso de estratégias defensivas e resistência, o que resulta em produtos, de acordo, com os preceitos das agências nacionais de fomento à pesquisa e concomitantemente, sentimentos de impotência, estranhamento do trabalho, inadequação e mal-estar.

Freud em “O Mal-estar na Civilização” (1930), ao se reportar à modernidade, cujos preceitos estavam ligados, sobretudo à ideia de ordem (controle das pulsões, portanto), explica que o mal estar sugere uma inadaptação momentânea que antecede o sofrimento.

Passado quase um século da publicação da obra referenciada, a noção de ordem na contemporaneidade não se atém aos mesmos preceitos, uma vez que o controle travestido de ordem

é investido no outro, mas também, sobre si mesmo, tal como aponta Bauman (1998) em “Mal estar da pós-modernidade”, aludindo à obra de Freud.

Torna-se importante, ao resgatar as duas obras acima referenciadas, destacar o deslocamento de lócus do desconforto apontado em ambos os escritos, pois para Bauman, o mal-estar encontra-se *na* pós-modernidade e não é mais condição *da* modernidade, tal como sugeria Freud. Este deslocamento expõe uma mudança fundamental: Bauman, em sua compreensão líquida dos tempos, aponta em sua obra que o valor supremo é a 'vontade de liberdade' que acompanha a velocidade das mudanças econômicas, tecnológicas, culturais e do cotidiano. Daí resulta um mundo vivido como incerto, ansiogênico e, portanto, assustador. Logo, bem diverso da segurança projetada em torno de uma vida social estável ou da ordem, como pensava Freud nos anos 1930.

Na virada do século XXI, a Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1992) e a Epidemiologia do Trabalho (CODO, 1999), embora partam de referenciais distintos, ajudam-nos a compreender que o adoecimento é o estágio avançado de desconforto, resultante do agravamento do sofrimento decorrente de uma situação estressora.

Afinal, o que significa a vontade de liberdade nos dias atuais? E o que fazer com ela quando e se parte dela é alcançada? Este é o mote para o aparecimento do sintoma, segundo a psicanálise. A liberdade de espaço e tempo, por exemplo, na contemporaneidade, nos possibilita liberdade e contraditoriamente, aprisionamento, dependência, fluidez, laços superficiais e superexposição. Parte desta liberdade parece ser buscada individualmente, porém paradoxalmente compartilhada em rede, via uso contínuo das tecnologias digitais (TD), tal como apontam estudiosos do comportamento cibernético, tal como aponta Lara (2016).

No contexto acadêmico, a análise mais detida do trabalho mediado pelas TD, sobretudo na pós-graduação, nos ajuda a

compreender que a agilidade do trabalho que elas propiciam tem o caráter de intensificá-lo a fim de criar mais tempo para o sobre-trabalho, de acordo com o produtivismo induzido pelo modelo CAPES de avaliação (BIANCHETTI e VALLE, 2014; TURNES, 2014).

No contexto da pós-graduação (mas não apenas circunscrito a ele!) não há mais tempo e lugar específico para o trabalho. O tempo e espaço do trabalho e do não-trabalho se mesclam e a tendência é de sobreposição do primeiro em relação ao segundo, o que caracteriza, em termos gerais, a precarização da vida social do docente.

De acordo com Antunes (2002) a precarização da vida social é visível na superfluidade das mercadorias, inclusive da “classe-que-vive-do-(seu)trabalho”¹ - o que no primado da acumulação flexível² significa descartabilidade da força de trabalho, na forma de desassalariamento, trabalho precário e desemprego aberto - camada da população que tem sido denominada, mais recentemente, de precariado (BRAGA, 2012; STANDING, 2014).

1 As aspas adotadas reforçam a crítica atribuída ao autor que inicialmente denominou “classe que vive do trabalho” sem fazer a distinção entre os que vivem da venda de sua força de trabalho e os que vivem da exploração de trabalho alheio.

2 Termo popularizado por Harvey (1993) e que, segundo suas palavras, representa um “confronto direto com a rigidez do Fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. [...] A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins.” (HARVEY, 1993, p. 135-139)

Diante deste cenário, todo movimento ascendente de buscar ampliar oportunidades laborais num contexto de precariedade e dependência político-econômica mundializada evidencia os efeitos nefastos para os trabalhadores: altos índices de desemprego, o próprio refluxo do sindicalismo devido ao aumento da precarização e da desorganização dos trabalhadores, bem como a reconversão e requalificação profissional intermitente (ANTUNES, 2006; CASTEL, 2006).

Segundo Antunes (2002) as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo na década de 1980, foram tão agudas que atingiram a classe que vive do trabalho assalariado. Não “só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, o íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser” (p. 23, destaque do autor).

Especificamente, em relação à atuação profissional dos docentes e a forma de gerenciar as inúmeras tarefas assumidas no tripé ensino-pesquisa-extensão universitária torna-se evidente a exacerbada exigência, intensificação e extensificação³ de atividades, levando-os a experimentar concretamente o que significa o sobretrabalho, como professores-pesquisadores, com graves consequências na adequada produção e veiculação do conhecimento desenvolvido nas universidades, bem como na qualidade e grau de sociabilidade para além do contexto laboral.

Crary (2014) ao atentar para os preceitos da cultura de serviços 24/7 (*full time*) e a captura do tempo do sono, que o capitalismo não tomou ainda na sua integralidade porque ele é necessário para recompor o trabalhador, destaca que as horas dedicadas e a qualidade do sono têm diminuído exponencialmente.

3 Termo desenvolvido por Sguissardi e Silva Junior (2009) para denunciar o ritmo imposto ao trabalho docente visível, sobretudo nos prazos institucionais a serem cumpridos e o esgarçamento do tempo de trabalho presente nas inúmeras tarefas que os docentes realizam quando não estão no seu espaço laboral, o que expressa a extração de mais-valia relativa e absoluta, tal como apontava Marx (1985; 1986) ao analisar as condições de trabalho na indústria inglesa do século XIX.

Portanto, no contexto atual, falar em tempo livre é tautologia e no limite configura o que Han (2015) define como sociedade do cansaço.

Pochmann (2006, p. 61) afirma que a intensificação do trabalho, a violência do trabalho na sociedade pós-industrial é absurdamente maior do que aquela que se verificava na sociedade industrial. Diz o autor: “Na sociedade industrial, o empregador, o patrão ficava satisfeito em absorver a nossa força física. Na sociedade pós-industrial, o patrão fica satisfeito em absorver não somente a força física, mas, sobretudo, a intelectual.”

Segundo Bianchetti e Mattos (2011) a nova cultura universitária – menos autônoma e mais heterônoma – visto que sua agenda está alinhada sobremaneira às demandas de órgãos de controle e fomento da produção científica - resulta não mais da política de um governo, mas já se transformou em política de Estado e a tendência é do trabalho docente intensificar-se ainda mais, afrouxando os laços de solidariedade no trabalho coletivo e exacerbando a competição por projetos de pesquisa e financiamento para desenvolvê-las e custear bolsas para a equipe de trabalho.

Esse desconforto perceptível entre pesquisadores inseridos ou ainda entre aqueles que buscam inserção em grupos de pesquisa e programas de pós-graduação, aliado a uma elevação compulsória da carga horária de aulas; à necessidade de manter as aulas atualizadas, orientações de pesquisa de IC e de TCC na graduação e de dissertações e teses na pós-graduação, além da obrigatoriedade de desenvolver atividades de extensão e de assumir funções administrativas, outrora assumidas por técnicos, interferem e afetam negativamente o processo e os resultados do trabalho docente, uma vez que, este leque de exigências acaba por extrapolar o tempo dedicado ao trabalho e invadem o imprescindível tempo de descanso e lazer, com repercussões na vida pessoal/familiar, bem como na qualidade da produção e da publicização do conhecimento construído.

Sguissardi e Silva Júnior (2009) por meio de um estudo acurado sobre a intensificação do trabalho docente junto a profissionais de IFES do estado de São Paulo verificam que o projeto da Reforma do Estado desenvolvido na década de 1990 objetivava promover o salto tecnológico apoiado em áreas estratégicas da economia, por meio da apropriação do conhecimento científico desenvolvido em laboratórios de pesquisa, majoritariamente, inseridos em universidades públicas.⁴

Os autores (*op.cit.*) expõem a supremacia da pesquisa em relação ao ensino e extensão, por meio de investigação da realidade de professores-pesquisadores de sete instituições federais de ensino superior da região sudeste, panorama este que pode tranquilamente ser replicada para outras regiões do país.

O diagnóstico é claro: a prática laboral diária dos docentes investigados é marcada por um processo ascendente de precarização, intensificação e extensificação do trabalho. Entre 1995 e 2005, os professores de instituições universitárias federais tiveram uma desvalorização salarial perto de 25%, com diminuição de 30% nos recursos destinados às instituições no período que corresponde aos anos de 1995 e 2000. Concomitantemente, neste mesmo intervalo, houve um aumento de 27% de matrículas na graduação, 42% no mestrado e 72% no doutorado nas IFES do sudeste brasileiro.

No entanto, a evolução do corpo docente não aconteceu nas mesmas proporções, uma vez que houve o registro de apenas 11% a mais no quadro funcional acadêmico. E o que é pior: houve um decréscimo de 40% na composição do corpo técnico no mesmo período, trabalho que passou a ser assumido pelos próprios docentes.

4 Segundo os autores, a pesquisa brasileira teve início ainda no século XIX em institutos de pesquisa relacionados à área da saúde, tais como o Instituto Oswaldo Cruz e o Instituto Butantã, alguns deles posteriormente incorporados às universidades, que atualmente respondem por cerca de 80% da pesquisa desenvolvida no país.

No contexto do REUNI, a precarização fica mais visível, ainda que o seu objetivo seja “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (DECRETO Nº 6.096, 2007, p. 1).

É verdade que o REUNI possibilitou a contratação de muitos docentes e técnicos, inclusive muitos de nós, para compor o quadro de servidores das 18 universidades criadas nos governos de Lula e Dilma. Porém, faz-se necessário questionar: a que custo se garante o acesso ampliado de jovens e adultos para aproveitarem a estrutura física e de recursos humanos das IFES?⁵

No Decreto que instaurou o REUNI consta que a meta global deste programa é elevar gradualmente “a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito” (DECRETO Nº 6.096, 2007, p. 1). No entanto, questiona-se se a proporção de um professor para dezoito alunos é uma quantidade ideal para construir uma universidade com qualidade, pois, segundo Silva (2004) estas metas impactam significativamente na deficiência do sistema, pois isto implica na não utilização de todo potencial existente do educador, por sobrecarga de atividades. Ainda, esta proporção provoca um trabalho docente precário decorrente da lotação da sala de aula, que não raro tem suas turmas iniciais com 50 alunos.

Para uma instituição ser considerada universidade é necessário atender aos três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, de acordo com a tendência da sobrecarga de trabalho atribuída aos professores, somada às atribuições administrativas

5 Segundo o Ministério de Educação (MEC), somente no ano passado, aproximadamente 119 mil novos alunos se matricularam em universidades por meio do Sistema de Seleção Unificado (SiSU). Dados disponíveis em <http://www.pt.org.br/governos-do-pt-criaram-18-universidades-publicas-tucanos-nenhuma/> Acesso em: 07 junho 2016.

incorporadas pelo corpo docente frente à diminuição de técnicos administrativos (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009) e à otimização dos recursos humanos e materiais presentes na universidade, questiona-se também a possibilidade de fornecer os três pilares com a qualidade desejada em atendimento à demanda constituída, sobretudo a partir dos recentes cortes no orçamento em torno de 40% das IFES, o que exige readequação das políticas vigentes e deixa invariavelmente gestores, docentes, técnicos e acadêmicos em alerta.

A partir da realidade expressa seja na política indutiva de produção “em esteira” do modelo CAPES de avaliação, seja no quadro enxuto de servidores para atender uma demanda crescente de novos estudantes é possível retomar o que Kuenzer (2005, p. 92) define como exclusão includente que consiste em estratégias de incluir “nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo”.

Cabe aqui também trazer à tona a implicação e responsabilidade dos professores-pesquisadores na alimentação da prática indutiva de produtivismo acadêmico imposta pelas agências de fomento. Torna-se necessário assumir uma espécie de *mea culpa* na reprodução de comportamentos no trato com orientandos/as, por meio do estabelecimento de prazos enxutos para a finalização de atividades, as quais naturalizam práticas opressoras, expressas em orientações do tipo “aproveite o final de semana (ou as férias!) para finalizar as atividades”. Práticas que naturalizam o uso do tempo destinado ao descanso (e por que não à fruição do tempo livre, uma vez que necessitamos do intelecto recomposto para produzir algo novo?), deflagram um “efeito cascata” e caracterizam a subsunção da sua vida pessoal ao trabalho.

Ainda que o trabalho docente nas universidades públicas seja considerado (não sem duras críticas e contestações!) trabalho

improdutivo, uma vez que ele não engendra diretamente a produção de mais valor, é inegável que a lógica do produtivismo acadêmico está em consonância com a ideia de que o capital se produz e reproduz com base na exploração da força de trabalho, neste caso, sobretudo dos atores envolvidos com pesquisa.

Constatam-se, no panorama atual, algumas formas cambiantes desta mesma maneira de submeter o trabalhador à expropriação da sua força física e mental⁶, ainda que não se tenha como prerrogativa a geração de excedente, basta atentar para as taxas de absenteísmo ou presenteísmo⁷ de profissionais da Educação.

Importante destacar que a exploração vai além, na medida em que coopta também a subjetividade do docente. A novidade aqui diz respeito à constante necessidade de adaptação dos trabalhadores que, submetidos à instabilidade e pressão constante, buscam, de forma individualizada, estratégias de inserção ou manutenção no mundo do trabalho e aqui mais detidamente na pós-graduação, ainda que em condições precárias.

Algumas Considerações Provisórias...

Em síntese, a intensificação e extensificação da atividade docente imprimem marcas nos professores para além do tempo de trabalho, cooptando sua subjetividade e impactando negativamente a sua vida social, marcas estas que exprimem em alguma medida o descompasso entre a expansão do ensino superior e a contratação de professores e técnicos administrativos.

6 A psicodinâmica do trabalho, que tem como um dos seus principais expoentes os estudos de Dejours (1992) prevê três cargas distintas no trabalho: a física (força corpórea), a mental (que envolveria as atividades intelectuais) e a psíquica (que se refere às emoções e sentimentos que a atividade laboral desperta).

7 O termo significa estar fisicamente presente no ambiente de trabalho, porém, mental e emocionalmente ausente, sem conseguir produzir como deveria, por razões de doenças ou problemas pessoais e familiares. Para detalhes, cf. Altoé (2010).

Apesar das divergências de posições sobre o modelo vigente de avaliação da pós-graduação brasileira manifestas na adesão cega e a qualquer custo ou a não vinculação voluntária como forma de protesto, as mobilizações de resistência ao modelo ainda ocorrem sobremaneira de forma individualizada e pela via da auto-responsabilização. Poucas são as práticas coletivas que buscam traçar estratégias que subvertam a lógica perversa da produção intermitente e em curto espaço de tempo, o que ao longo das últimas três décadas têm *ranqueado* programas, destacado pesquisadores e redes de pesquisa e paradoxalmente, extenuado docentes, colocando-os em situação de discórdia ou apatia. Todos, comportamentos sintomáticos do cenário de precarização no mundo do trabalho e da educação.

Saviani (2003, p.13) define a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Diante de tamanha clareza de um dos grandes pensadores brasileiros, torna-se imperioso questionar: que humanidade é possível produzir no trato com nossos orientandos/as, colegas de trabalho e comunidade que se beneficia da nossa atuação profissional, dada a realidade objetiva na qual nos encontramos? Como é possível contribuir para a construção da própria história da humanidade submetidos à lógica que rege nas últimas três décadas o nosso trabalho e nosso modo de existir? Qual o sentido ético-moral e estético do produtivismo acadêmico?

Respostas prontas não existem e as pistas de formas mais humanizadas de produzirmos o fazer docente e a condução de nossas pesquisas ainda estão por serem construídas. No entanto, a linha argumentativa exposta neste texto busca apontar para a necessidade de se criar práticas adotadas coletivamente que possam deflagrar outras formas de regular e conduzir a produção e compartilhamento do conhecimento socialmente construído no âmbito das universidades.

Referências:

- ALTOÉ, A. **Políticas Institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo**. Belo Horizonte, 2010. Dissertação (Mestrado – PUC Minas). Disponível em <http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/114980/politicas-institucionais-e-seus-desdobramentos-sobre-o-trabalhodocente-absenteismo-e-presenteismo.html> Acesso em: 07 junho 2016.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6 ed., São Paulo: Boitempo, 2002.
- _____. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BIANCHETTI, L. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, CEDES, v. 31, p. 263-285, jan.-mar., 2010.
- _____; MATTOS, V. B. A expansão da educação superior na Europa: análise de impactos do Tratado de Bolonha. In: CATANI, A.; SILVA JR., J. R.; MENEGHEL, S. M. (Orgs.) **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. São Paulo: Xamã, 2011.
- _____; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014.
- BRAGA, R. **A política do precariado do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BRASIL. Constituição (2002). **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília: BR, 2007. Disponível em portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf Acesso em 14 outubro 2015.
- CASTEL, Robert. **Les méthamorfoses de la question sociale**. Paris: Fayard, 2006.
- CRARY, Jonathan. **24/7 – capitalismo tardio e os fins do sono**. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília - Laboratório de Psicologia do Trabalho. Petrópolis, RJ/Brasília: Vozes, 1999.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5ed. São Paulo: Cortez; Oboré, 1992.

HAN, B. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

KUENZER, A. Z. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LARA, R. C. **Sob o signo de Jano**: tensionamentos no trabalho docente com usos de tecnologias digitais na pós-graduação *stricto sensu*. Tese de doutorado em Educação. Florianópolis: PPGE/ UFSC, 2016.

MARX, Karl. **O Capital**. v. 1. t. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **O Capital**. v. 1. t. 2. São Paulo: Difel, 1986.

POCHMANN, M. Crianças e adolescentes e o mundo do trabalho. In: Encontro da Região Sul “Trabalho Infantil: violação de Direitos Humanos”. Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente no Trabalho de Santa Catarina. **Relatório...** Inédito, Florianópolis, 17-18 ago. 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, M. M. **Inserção profissional e condição social: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho**. Tese de doutorado em Educação. Florianópolis: PPGE/ UFSC, 2004.

STANDING, G. **Precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TURNES, L. **Pesquisa e Pós-graduação: um estudo de caso do uso de tecnologias digitais por parte dos doutorandos do PPGE/UFSC**. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2014.

10 ANOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: COMPARANDO E ANALISANDO O PASSADO, DEFININDO CONCEITOS, PROPONDO AÇÕES

Flavia Melville Paiva

UFMS

flavia_m_paiva@hotmail.com

Resumo

Pretendemos apresentar como a pós-graduação em Educação no Brasil vem trabalhando a internacionalização. Propomos uma análise dos termos internacionalização da educação superior, internacionalização ativa e passiva e de internacionalização “em casa”. Verificando como o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 e o Estratégias Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015 incentivam a internacionalização da pós-graduação, e comparando a avaliação da Capes para os programas 6 e 7 nas grandes áreas de conhecimento chegando à análise da área Educação. Dados coletados da última trienal (2013) para a representatividade das áreas e as últimas três trienais para verificar o crescimento da área de Educação enquanto excelência internacional. Percebemos crescimento do número de programas da Educação no período (55%); o aumento de número de programas nota 6 e 7 de 2007 (6,4% dos programas sendo 6) para 9 programas em 2013 (7,4% sendo 6 e 7, e uma retração na quantidade de periódicos considerados de nível internacional (Qualis A1 e A2 de 2010 e 2013). E propomos estratégias para a melhor inserção internacional da área de Educação no contexto científico neste momento de crise econômica brasileira.

Palavras-chave: Internacionalização; Educação Superior; Pós-graduação.

1 INTRODUÇÃO

O questionamento proposto pelo evento II Seminário Nacional de Pesquisa em Educação: conexões e diálogo na Pós-Graduação (II Senpe) de se a internacionalização da pós-graduação seria um imperativo de qualidade, foi o motivador principal deste trabalho. Outros pesquisadores já haviam elaborado questionamentos tão incitantes, como o de Morosini (2006) ao questionar se a internacionalização da educação superior seria um fator de consolidação da globalização ou um fator de manutenção dos Estados-nação, e Gotardo (2014) se a internacionalização levaria à homogeneização cultural e ocidentalização ou contribuiria para uma maior compreensão da diversidade cultural.

Com esta motivação e para tratarmos a temática, percebemos a importância de estipularmos nossa definição de trabalho para os conceitos: Globalização, Internacionalização da educação superior e da pós-graduação, e como vemos a busca pela qualidade na Educação.

A professora e pesquisadora canadense Jane Knight nos auxilia com o conceito de globalização que utilizaremos, em entrevista concedida ao Jornal Extra Classe em 2014, sintetiza que este seria “um processo que incide sobre o fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economia, valores, cultura, conhecimento, bens, serviços e tecnologia.”.

Na mesma entrevista, conduzida por Gotardo, ela constrói o conceito de internacionalização da educação superior quando colocado em comparação ao de globalização:

A internacionalização da educação superior é o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global sobre os objetivos, ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços de uma universidade ou de um sistema de ensino superior. A internacionalização enfatiza a relação entre as nações, culturas, instituições e sistemas, embora a globalização acentue o conceito de fluxo mundial de economia, ideias, cultura etc. (GOTARDO, 2014)

Para nossa análise, sugerimos a completude ao conceito acima e que foi proposto por De Wit (2015) como sendo:

O processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global à finalidade, funções e oferta de ensino pós-secundário, com o interesse de melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa para todos os alunos e funcionários, e trazer uma contribuição significativa para a sociedade. (DE WIT, 2015, p.24, tradução livre)

E assim o consideramos o conceito atualmente mais completo e abrangente do fenômeno internacionalização da educação superior, mas que nos remete a outras análises do termo a luz de Lima e Maranhão (2009) quando tratou de descrever a diferença entre internacionalização ativa e passiva, e do próprio De Wit (2015) ao tratar a internacionalização “em casa”.

Internacionalização passiva quando relacionada à mobilidade docente e discente foi apresentado por Lima e Maranhão como a simples mobilidade internacional com o objetivo de buscar qualificação em instituições de maior prestígio na área de atuação, e a ativa seria o estabelecimento de políticas públicas e privadas para a internacionalização do saber científico.

Ou seja, quando um pesquisador, docente, discente ou técnico brasileiro busca a mobilidade internacional em polos centrais de conhecimento, ele está fazendo a mobilidade passiva, e quando o Brasil abre a possibilidade de receber indivíduos com o interesse em encontrar na nossa pós-graduação o aprimoramento do conhecimento, estamos realizando a ativa.

França (2015) salienta que a nossa pós-graduação é o *locus* de desenvolvimento do conhecimento, e partindo de políticas dos conceitos acima e desta última informação, percebemos que precisam ser delineadas políticas para atrair e acolher pesquisadores estrangeiros, aumentar o envolvimento internacional de nossos discentes e docentes brasileiros, propor estratégias criativas para o incentivo ao ensino de idiomas, de projetos em cooperação internacional, de participação em redes internacionais de conhecimento, entre outras, o que seria uma

proposta de internacionalização “em casa”, conforme De Wit (2015).

E verificamos como que no Brasil, dois ministérios tem incentivado o fenômeno como podemos perceber em seus dois principais documentos vigentes: o Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) com o documento intitulado Estratégias Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação 2011-2015 e o Ministério da Educação (MEC) com o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (PNPG), cujo órgão de fomento a pesquisa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem avaliado a pós-graduação brasileira pela ferramenta Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), estabelecendo os critérios para a definição do termo qualidade da pós-graduação.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 MCTI E MEC E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

2.1.1 O ENCTI 2012-2015

A política de desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T&I) brasileiras está disposto no documento intitulado Estratégias Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação que propõe quais as áreas prioritárias do governo brasileiro para investimento em C,T&I para o período de 2012-2015 (BRASIL, 2011). Atualmente estão sendo analisadas novas estratégias para 2016, mas até o término desta pesquisa ainda não havia sido lançado.

Analisamos o documento enquanto incentivador de internacionalização, percebendo que trata da internacionalização basicamente das ciências consideradas duras, priorizando áreas como Tecnologia da Informação, Tecnologia do Petróleo,

Navegação, Nanotecnologia, Engenharia Aeroespacial, Biotecnologia, Biodiversidade e Defesa Nacional.

Termos como internacionalização, liderança internacional, cooperação técnico-científica nacional, inserção internacional e competitividade internacional são tratados, principalmente em contexto empresarial, sendo o termo pós-graduação e pesquisa basicamente tratados quando estabelecido o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), maior programa brasileiro da atualidade para incentivo à internacionalização do ensino superior e pesquisa. No entanto, foi possível que áreas como das Ciências Humanas participasse muito timidamente nas primeiras edições do programa, quando era exigida a proficiência no idioma estrangeiro. Nas edições seguintes este critério não foi mais considerado eliminatório, e foi incluído maior rigor quanto às áreas de abrangência do programa, como basicamente Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; e Formação de Tecnólogos.

2.1.2 O PNPG 2011-2020

O Programa Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) (BRASIL, 2010a, p.17) desafia nossa nação a “ter um papel de primeira grandeza no cenário internacional” não apenas como celeiro agrícola e como grande exportador de bens industriais, mas também de apresentar “padrões demográficos similares aos da Europa e da América do Norte”, e que “Do ponto de vista da base

científica e tecnológica, o país já detém uma massa crítica capaz de dar conta do desafio”, que está ciente da necessidade de internacionalizar o conhecimento, a tecnologia e a pesquisa, quando afirma que:

Questões como o aumento da população do planeta, o uso extensivo de recursos naturais e a necessidade de inclusão social e econômica de parcela significativa da população mundial somente serão resolvidas com a contribuição do conhecimento científico” (Brasil, 2010b, p. 53)

Este é o sexto plano brasileiro, mas o primeiro a dedicar um capítulo inteiro à internacionalização, apresentando o objetivo do Brasil à época de sua publicação, de estar entre os primeiros países em termos de pós-graduação, consequentemente de pesquisa e circulação da pesquisa e já estava ciente de que:

Crescente participação dos cientistas brasileiros na produção de conhecimento em escala mundial, aferida pelas principais bases de dados (ISI e Scopus) de artigos em periódicos indexados Em algumas áreas, destaque-se que a contribuição brasileira situa-se nas primeiras posições (...) fica evidente que a evolução da pós-graduação brasileira nas últimas décadas, tem sido um fator preponderante para assegurar o progresso científico e tecnológico do país (Brasil, 2010a, p.252)

Apresentando em linhas gerais a comparação da produção brasileira veiculada pelas bases de dados ISI e Scopus (Idem, ibidem, p. 228 e 229) legitimando em território nacional os ranqueadores internacionais acima.

Com a análise e desafio propostos, nossos governantes acenam para a importância da internacionalização da pesquisa para impulsionar o crescimento da nação nestes tempos globalizados.

Nesta perspectiva, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), da Capes, e portanto, também vinculado ao Ministério da Educação, vem sendo a ferramenta de avaliação da qualidade da pós-graduação brasileira desde 1998, através de avaliações trienais dos programas de pós-graduação, com os objetivos principais de

certificar a qualidade da pós-graduação brasileira sendo referência para a distribuição de bolsas e recursos para fomento à pesquisa e identificar as assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento do SNPG e assim orientar ações para melhor expansão de programas no país.

Os Documentos de Área apresentados pelo SNPG são considerados guias para o conhecimento dos critérios considerados pelo órgão de fomento e agora avaliador. Quanto à internacionalização, percebe-se que avaliam basicamente a produção internacionalizada, ou seja, a veiculada em periódicos e livros com inserção internacional e a mobilidade internacional tanto docente quanto discente. A internacionalização “em casa” tem sido verificada, mas não oficialmente pontuada, bem como a cooperação Sul-Sul como inserção social do programa em países em desenvolvimento.

A última trienal (disponibilizada em 2013) foi a como base para analisarmos como as áreas de conhecimento vem se comportando frente a representatividade de programas em status de excelência internacional. Cotejando o crescimento das 48 áreas com a da área de Educação. E para análise específica da Educação, as últimas três trienais serão utilizadas para análise de dados quanto à avaliação 6 e 7, inicialmente do Colégio de Humanidades, da área de Ciências Humanas, e finalmente da Educação para verificarmos como a área vem trabalhando para aumentar a qualidade internacional de seus programas.

2.2 A REPRESENTATIVIDADE DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO

A Capes, em 2014, conforme disponibilizado em sua página da internet, classificou 48 áreas de avaliação que foram agregadas em dois níveis, seguindo critério de afinidade, em três Colégios e Grandes Áreas.

Os três colégios são: o Colégio de Ciências da Vida, com três grandes áreas: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, sendo 17 grandes áreas, perfazendo 1183 programas avaliados; o Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, agrupando as grandes áreas de Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Multidisciplinar, com 14 grandes áreas e 1092 programas avaliados; e o Colégio de Humanidades, englobando as Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes com 17 grandes áreas e 1062 programas avaliados.

A divisão proposta alcançou uma certa igualdade em quantidade de áreas e programas, mas, quando analisados os programas com inserção internacional ou o considerado como com excelência internacional, verificamos que os colégios começam a distinguir em termos quantitativos. Assim, percebemos a diferença de representatividade de programas considerados de excelência internacional dentre os colégios.

A análise comparativa entre as áreas de conhecimento avaliadas pelo triênio 2013, nos apresentam como a Educação, apesar do alto número de programas de pós-graduação avaliados (121) está em 5º em quantidade de programas avaliados, mas em 43º quando analisada a quantidade de programas 6 e 7.

2.2.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO NO COLÉGIO DE HUMANIDADES

Uma vez constatado que os colégios apresentados pela Capes apresentam diferenças quanto à presença de programas de nível internacional, partimos para a análise do Colégio de Humanidades (CH), para entender como ele se comporta frente a este quesito em termos quanti e qualitativos.

A tabela 1 apresenta a constituição do CH em 3 Grandes Áreas e 17 áreas de conhecimento, bem como quantidade de cursos

e avaliação Capes 6 e 7 e porcentagem dos 6 e 7 em relação ao número de programas:

Tabela 1: Percentual de representatividade de cada área de conhecimento no Colégio de Humanidades – trienal 2013

GA	AC	Q	6	7	TOTAL 6 E 7	%
Ciências Humanas	Antropologia/ Arqueologia	26	2	3	5	19,2
	Ciência Política e Relações Internacionais	32	4	2	6	18,8
	Educação	121	6	3	9	7,4
	Filosofia/ Teologia	59	4	2	6	10,2
	Geografia	49	3	3	6	12,2
	História	63	4	2	6	9,5
	Psicologia	69	3	3	6	8,7
	Sociologia	52	3	3	6	11,5
Ciências Sociais Aplicadas	Administração, Ciências Contábeis e Turismo	121	3	2	5	4,1
	Arquitetura e Urbanismo	41	1	-	1	2,4
	Ciências Sociais Aplicadas	57	5	-	5	8,8
	Direito	75	8	-	8	10,7
	Economia	55	5	3	8	14,5
	Planejamento Urbano e Regional/ Demografia	34	3	1	4	11,8
	Serviço Social	30	6	1	7	23,3
	Linguística, Letras e Artes	Artes/ Música Letras/ Linguística	39 139	4 8	1 4	5 12

Fonte: www.capes.gov.br/avaliacao/, Acessado em 21 abr. 2016, elaboração da autora.

Percebemos aqui que três áreas de conhecimento não apresentaram programas nota 7 na última trienal, fato que também ocorreu com a área na trienal anterior (2007-2009). A área de conhecimento “Arquitetura” teve somente um programa nota 6 o que foi mantido para a trienal 2013. A área de “Ciências Sociais Aplicadas” apresentou 5 programas avaliados pela nota 6, e a área “Direito” 8 programas nota 6.

E para poder analisar melhor a forma como a Educação vem se comportando no desenvolvimento de qualidade a nível de excelência internacional avaliado pela Capes, procedemos a análise quantitativa das últimas avaliações da área de Ciências Humanas (na trienal 2007 (anos 2004-2006), a trienal 2010 (coleta 2007-2009) e a trienal 2013 (coleta 2010-2012), conforme resumido na tabela abaixo:

Tabela 2. Número de programas avaliados em 6 e 7 nas trienais 2007, 2010 e 2013

Áreas de Conhecimento	Trienal 2007			Trienal 2010			Trienal 2013		
	Q	6	7	Q	6	7	Q	6	7
Administração, Ciências Contábeis e Turismo	80	3	-	100	3	2	121	3	2
Antropologia/ Arqueologia	15	2	2	21	2	1	26	2	3
Arquitetura e Urbanismo	22	3	-	30	2	-	41	1	-
Artes/ Música	31	2	-	37	3	1	39	4	1
Ciência Política e Relações Internacionais	18	2	-	26	3	2	32	4	2
Ciências Sociais Aplicadas	33	-	-	40	1	-	57	5	-
Direito	58	3	-	65	6	-	75	8	-

Economia	48	4	-	50	3	2	55	5	3
Educação	78	5	-	93	5	3	121	6	3
Filosofia/ Teologia	44	3	-	31	4	-	59	4	2
Geografia	32	1	2	41	1	3	49	3	3
História	42	5	2	53	3	3	63	4	2
Letras/ Linguística	95	5	2	110	8	4	139	8	4
Planejamento Urbano e Regional/ Demografia	17	2	-	23	1	1	34	3	1
Psicologia	54	-	3	64	1	3	69	3	3
Serviço Social	23	1	-	27	4	-	30	6	1
Sociologia	38	2	3	42	2	3	52	3	3
Total	728	43	14	853	52	28	1062	72	33

Fonte: www.capes.gov.br/avaliacao/, Acessado em 21 abr. 2016, elaboração da autora.

Estes dados nos permitem analisar como algumas áreas ainda não apresentaram programas com inserção internacional de excelência avaliáveis em 7 na última trienal (Arquitetura, Ciências Sociais Aplicadas e Direito), quase todas as áreas tiveram crescimento no número de programas avaliados em 6 e 7, com exceção da Arquitetura e História.

O Colégio de Humanidades teve aumento de 35,7% no número de programas nota 7, sendo que a evolução de cada área foi diferente no período.

A Educação não apresentou retração na avaliação de seus programas com excelência internacional, valendo salientar que a área só passou a ter programas 7 após a trienal de 2010.

Vale ainda ressaltar como os programas 6 e 7 foram sendo estabelecidos ao longo destes 10 anos, as últimas três avaliações trienais trouxeram um total de apenas 10 programas que já receberam uma nota 6 ou 7, sendo eles: UERJ, UFMG, UNISINOS, PUC-Rio, PUC/RS, PUC/SP, URGs, UFSCAR, USP E UFF. Sendo

que deste grupo, 4 são federais, 2 estaduais e 4 particulares (confessionais). E quanto à distribuição geográfica, 7 na região Sudeste e 3 na região Sul do Brasil.

2.2.3 A EDUCAÇÃO E OS ESTRATOS

Nas três últimas trienais, a Educação vem mantendo a presença maior em programas 4 e 3 e discretamente aumentado a participação nos programas avaliados em 6 e 7, verificando que a primeira trienal a apresentar programa 7 foi a de 2010, com 3 programas que à época representavam 3,3% dos programas avaliados. Na trienal seguinte foi mantida a quantidade de programas 7 (3 programas) mas que em função do aumento da quantidade de programas avaliados (121), fez a representatividade dos programas de excelência 7 cair para 2,5%.

2.2.4 OS CRITÉRIOS AVALIADOS EM INTERNACIONALIZAÇÃO

Analizando os “Documento de área 2009” (CAPES 2010) e “Documento de área 2013” (CAPES, 2013), que sintetizam a avaliação de cada trienal e são também utilizados pelos programas como diretrizes para próximas avaliações, percebemos que:

1. O “Documento de Área 2009” produzido para finalizar o triênio de 2007-2009, e que pela primeira vez apontou a existência na pós-graduação em Educação brasileira de programas de excelência, informou em suas “Considerações gerais sobre o estágio atual da Área” (CAPES, 2010, p. 1) que nos triênios anteriores foi observada “melhoria da qualidade dos programas, vários deles comparáveis com cursos internacionais de alto padrão de desempenho”, relacionando esta melhoria qualitativa ao esforço que estava sendo empreendido de maior consolidação da área e das reestruturações que foram implementadas. Conferiu maior valor à produção internacionalizada, ou seja, as veiculadas em periódicos A1 ou A2.

2. O “Documento de área 2013” semelhante ao anterior também especificou as definições usadas para análise dos periódicos e livros e sua subdivisão em estratos. A valorização ao estrato A para periódicos e o L4 para livros no que tange à internacionalização foi mantida, sem modificações importantes para o que foi especificado no documento de área anterior.

Quanto à publicação em veículos internacionalizados, cabe fazermos uma breve comparação à quantidade de periódicos estratificados no ano de 2010 e em 2013, dados coletados na Plataforma Sucupira, que apontam para uma redução no número de periódicos em Educação considerados A1 e A2, em despeito ao aumento de número de programas ter aumentado no período.

Tabela 3: Quantidade de periódicos relacionados para a Educação e seus estratos

	2013			2010		
	Quantidade	Total do estrato	% sobre o total de periódicos	Quantidade	Total do estrato	% sobre o total de periódicos
1	37	107	8,7%	92	223	10,6%
2	70			131		
1	109	709	57,5%	216	1484	70,6%
2	148			236		
3	136			295		
4	152			356		
5	164			381		
	416	416	33,8	395	395	18,8%

Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br>, Acessado em 21 mai. 2016, elaboração da autora.

Valendo salientar como a quantidade total de periódicos foi reduzida de 2101 em 2010 para 1232 em 2013, e a participação dos estratos também apresenta diminuição quanto à quantidade de periódicos A (de 223 em 2010 para 107 em 2013) o que torna mais difícil a publicação qualificada na área em periódicos estrato A que são os que apresentam inserção internacional.

A avaliação da internacionalização da pesquisa e produção ficam mais concentradas para os programas 6 e 7, em que, no item VI (CAPES, 2013, p. 34), lista os eixos em torno dos quais a internacionalização foi desenvolvida, como sendo: a internacionalização realizada pela publicação em livros e periódicos internacionais de qualidade, o desenvolvimento de pesquisas em rede, a atuação de pesquisadores e professores brasileiros como professores visitantes em programas estrangeiros; a realização de cursos de curta duração com participação de professores estrangeiros, a cooperação internacional envolvendo mobilidade discente (programas sanduiche) e a cooperação com países da África e América Latina.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMO INTERNACIONALIZAR A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL DE CRISE

Percebemos que a pós-graduação em Educação tem trabalhado muito quanto a criação de novos programas, diminuindo assimetrias regionais, mas que quando avaliados seus critérios de internacionalização, pouco tem sido feito, sendo muito coerente que a área analise o questionamento apresentado pelo II Senpe se a Internacionalização da Pós-Graduação seria imperativo de qualidade.

Esta pergunta, quando respondida pelo órgão de fomento Capes, que busca avaliar todos os programas de pós-graduação brasileiros, com critérios considerados equilibrados e respeitadores das diferenças entre as áreas, a fim de conferir uma análise quanti e qualitativa dos mesmos e poder não só incentivar políticas para a

redução das assimetrias principalmente regionais, e dispensar investimentos para a melhoria da qualidade destes programas, verificamos que a área de Educação, apesar de estar em 5º lugar em número de programas analisados, quando verificada a sua representatividade de programas julgados pela Capes como de nível internacional ou de excelência internacional, cai para 43º lugar em 48 áreas de conhecimento.

Assim, nossos programas passam a receber menos investimentos de órgãos de fomento como Capes e CNPq, menos possibilidade de docentes e discentes realizarem mobilidade internacional ou trazer cientistas de nível internacional para períodos no Brasil.

A publicação de nossas pesquisas em periódicos internacionalizados (A1 e A2) também tem sido um desafio da área que aumentou em número de programas e consequente número de pesquisadores, mas teve o Qualis diminuído enquanto número de periódicos avaliados.

Esta é uma equação que não tem sido fácil de ser resolvida pela área, que percebemos que tem buscado temas importantes para o desenvolvimento tanto de nosso país como de outros países tanto periféricos quanto centrais, que estão passando por problemas como a recepção de imigrantes em larga escala, frutos da crise econômica mundial, além de outras temáticas.

O questionamento agora colocado é como fazer internacionalização sem investimento. Para tanto, sugerimos que o conceito de internacionalização em casa, trabalhado por De Wit (2005), seja trazido para a realidade Brasil, Mercosul, América Latina, para que possamos propor estratégias de internacionalização singelas mas que afetarão a qualidade dos programas de pós-graduação, transnacionalizando o conhecimento (Santos,2011, p.28) como forma de sobreviver à crise econômica mundial.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. *Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020*. Vol.1, Brasília, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. *Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020*. Vol.2, Brasília, 2010b.

_____, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012 - 2015*. 2011. Disponível em: http://www.mct.gov.br/upd_blob/0218/218981.pdf. Acesso em: 05 maio 2016.

CAPES. *Documento de área 2010*. 2010. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf. Acesso em 21 abr. 2016.

CAPES. *Documento de área 2013*. 2013. Disponível em <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfiHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDo0MmM5NjRjOTAzNmYwOTlm>. Acesso em 21 abr. 2016.

DE WIT, H. *Quality Assurance and Internationalization. Trends, challenges and opportunities INQAAHE conference*, Chicago, U.S. 2015. Disponível em http://inqaah.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1429530892_inqaah-keynote-dewit.pdf, Acesso em 23 abr. 2016.

FRANÇA, Indira Alves. *Avaliação da Capes e Gestão de Programas de Excelência na Área de Educação*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio. 2014.

GOTARDO, Grazieli. Universidades apostam na internacionalização. In: *Revista Extraclasse*, n 185, ano 19, jul. 2014.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*. Sage Publications, v.8, n.1, spring 2004, p. 5-32.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 14, n. 3, nov. 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. In: *Educar*, n. 28, Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 107-124.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011, 3 ed.

APONTAMENTOS ACERCA DA INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL (1975-2020)

Célio Alves Espíndola

UFJF/IFSC - celioespindola@gmail.com

Oto João Petry

Doutor em Educação, professor do PPGE/UFS e supervisor do Estágio

Pós-doutoral

Fonte financiadora: CAPES/MEC

Resumo

A internacionalização do conhecimento têm sido tema recorrente nos programas de pós-graduação brasileiros das diversas áreas, dada a crescente valorização dessas ações no processo de avaliação, reconhecimento e classificação dos cursos de mestrado e doutorado. Conhecer a trajetória de institucionalização da internacionalização nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), tornou-se imprescindível para compreender o processo de reconhecimento dos cursos pelo Sistema de Avaliação da Pós-Graduação (SAPG/CAPES). O objetivo deste trabalho é apontar nos PNPG, implantados ao longo dos anos de 1975 até 2020, como estão apresentadas as diretrizes, propostas e sugestões que visam à internacionalização. A estratégia metodológica é verificar e destacar nos diversos PNPG pontos importantes relacionados à internacionalização, enfatizando o Plano atual. A internacionalização é pressuposto para maior conceituação dos programas, destacando políticas, ações e estratégias de divulgação dos processos e resultados, mobilização de docentes e discentes e as políticas de cooperações internacionais. Essas ações são previstas e estimuladas nos PNPG, ganhando ênfase maior a partir do Plano 1986-1989 e são financiadas com recursos de agências de fomento como CAPES, CNPq, Agências Estaduais, distribuídos por mérito,

referendado nas avaliações do SAPG. Este trabalho é parte integrante de Projeto de Pós-Doutoramento, desenvolvido no PPGE/UFFS, com financiamento CAPES.

Palavras-chave: Pós-Graduação; PNPG; internacionalização

1 – PREÂMBULOS

A Universidade é, em sua essência, o universo propício para apresentação e discussão de ideias, questionamentos, investigações, geração de conhecimento, elaboração de propostas e, por que não, solução de problemas, principalmente os de interesse para o desenvolvimento da Nação e da sociedade que nela vive. Essas atividades concretizam as missões das universidades brasileiras.

As atividades propostas pelas Universidades, no sentido de cumprir suas missões, provocaram naturalmente o desenvolvimento de pesquisas cada vez mais complexas. Essas pesquisas, realizadas em nível de pós-graduação, cresceram, inicialmente, de forma desordenada, gerando, conseqüentemente, a necessidade de normas, propostas de avaliação e incentivo financeiro que alavancassem, orientassem e garantissem a qualidade das pesquisas nos programas de pós-graduação, o que levou à elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), em 1975, o qual foi seguido de outros até os dias atuais.

Este trabalho visa a apresentar alguns apontamentos que consideramos importantes nos diferentes PNPG acerca da internacionalização, enfatizando as propostas constantes no Plano atual (2011-2020). Os PNPG anteriores e seus respectivos períodos de vigência, podem ser organizados da seguinte forma: I Plano 1975-1979; II Plano 1982-1985; III Plano 1986-1989; IV Plano; V Plano 2005-2010; VI Plano 2011-2020.

Nossa intenção é concentrar nossos apontamentos e reflexões acerca das sugestões de ações contidas nos diversos

PNPG, destacando os porquês de algumas constarem em todos eles e ainda não terem sido implementadas e quais as dificuldades para se obter êxito. Voltamos nossa atenção também para as ações já implementadas e que mesmo assim permaneceram nos planos, talvez como forma de garantia de que não sejam abandonadas, uma vez que são consideradas essenciais; e, ainda, para algumas que foram abandonadas sem sequer serem implementadas.

Visando a distanciar dos modelos de apontamentos, forma que geralmente trata cada objeto ou tema de acordo com ordem cronológica, optamos por organizar esse trabalho evitando rigorosa enumeração cronológica dos Planos, mas analisando conjuntamente suas sugestões/ações, normas/regras e tendências num mesmo bojo de discussões e estabelecendo as relações entre eles.

2 – OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL– 1975 / 2020

O I PNPG 1975/1979 surgiu da percepção do crescimento desordenado das pós-graduações no Brasil. A partir da oficialização desse plano, as pós-graduações passaram a ser consideradas um subsistema do sistema universitário, o qual está vinculado ao sistema educacional brasileiro. A Pós-Graduação deveria estar, portanto, presente nas propostas do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) e do II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDTC). Estes vínculos garantiriam a organização e o desenvolvimento das pós-graduações, assegurando recursos e condições administrativas. Definidas as demandas das universidades e das instituições de pesquisa, que segundo o Ministério da Educação (MEC:1975p.12) é “formar em volume e diversificação – pesquisadores, docentes e profissionais; encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público”, o I PNPG determinou que seria responsabilidade do MEC, via

Universidades, a formação desses pesquisadores, docentes e profissionais, por meio das pós-graduações.

Essa preocupação com a formação de pesquisadores, docentes e profissionais de alta qualificação ainda continua sendo responsabilidade das pós-graduações nas universidades, avaliadas e coordenadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao MEC. Podemos perceber que essa tem sido uma das preocupações constante em todos os PNPG já implementados. Em nenhum dos planos fora questionado se essas responsabilidades não seriam das universidades.

Com a criação dos PNPG, a universidade passou então a ter a Pós-Graduação como atividade regular, com financiamento garantido e com as funções de elevar o padrão de desempenho, além de planejar a sua expansão, visando a redução da assimetria entre as regiões brasileiras, revelando grande preocupação com “necessidade de se evitarem disparidades regionais” (I PNPG, 1975-1979), as chamadas assimetrias. Nesse sentido, pretendia minimizar as diferenças intelectuais, sociais e econômicas entre as regiões do País.

Percebemos que essa preocupação também perpassa por todos os planos já implantados para as pós-graduações, ganhando um certo destaque no V Plano e no Plano atual. É possível reconhecer que, embora algumas ações como mestrados e doutorados interinstitucionais (Minter e Dinter), assim como a criação da formação em redes tenham surtido efeitos positivos, propostas principalmente no V Plano, mas ainda carecemos de políticas que visem à redução das assimetrias.

O VI Plano sugere que novos programas sejam motivados por problemas de natureza regional específica, visem a soluções desses problemas, promovam o desenvolvimento local e regional e que sejam reconhecidos e legitimados institucionalmente pelas Instituições.

Nada impede que uma formação seja ofertada por um período específico, à semelhança de uma força tarefa, e que, uma vez atingidos os patamares propostos, venha a ser cancelada. Também vale a pena pensar em formações guiadas por problemas, de natureza estritamente acadêmica ou de outra natureza, desde que legitimada institucionalmente. Um acervo de bons problemas, de natureza diversa, pode alimentar um programa de pós-graduação por alguns anos. (GAZZOLA, PNPG2011/2020, Vol. II, p.11).

Sugestões que visem às alterações nos processos avaliativos da CAPES já estão constantes no VI PNPG (atual), porém ainda em fase de transição, sobre as quais retomaremos mais adiante.

Ainda no I PNPG, foi garantida a criação dos programas de concessão de bolsas integrais para alunos, extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente, admissão de docentes em função da ampliação da pós-graduação. Essas garantias ainda persistem em todos os planos, inclusive no atual, caracterizando-se como uma das medidas mais eficazes na ampliação e reconhecimento das pós-graduações e pesquisas e na garantia de possibilidades de acesso e permanência dos estudantes nos Programas e do processo de internacionalização.

O II PNPG 1982/1985 manteve o interesse em articular a pós-graduação com o II PND e com o III PBDCT, garantindo os objetivos contidos no I PNPG e destacou a “importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica”.

O interesse pelo vínculo com os II PND e III PBDCT, e no VI PNPG 2011-2020, também com o Plano Nacional de Educação (PNE), foi mantido em todos os planos, o que fortaleceu a garantia de relevância das pós-graduações e do repasse de recursos importantes para viabilização das ações.

É sempre relevante a importância dada à avaliação em todos os Planos, destacando-a como responsável pelo avanço e garantia da qualidade dos cursos de pós-graduação. Porém, a partir do IV Plano, não oficializado, iniciaram-se algumas discussões acerca da necessidade de modificação nas estratégias de

avaliação dos programas de pós-graduação, dando continuidade no V Plano, ganhando destaque e reconhecimento no Plano atual. Essas críticas apareceram mais fortes no plano atual, que apontam as propostas e procedimentos realizados pela CAPES em suas avaliações como de extrema relevância para o avanço das pós-graduações no Brasil, mas que, no momento atual, necessitam ser revistas, visando a minimizar a centralização das pós-graduações.

O sistema atual de avaliação e apoio à pós-graduação no Brasil, que existe desde os anos 70, cumpriu funções importantes, mas agora precisa ser alterado no sentido de reduzir a centralização e estimular a autonomia e a diversificação dos diversos programas e objetivos que coexistem sobre esta mesma denominação geral. Nenhum país do mundo tem um sistema de pós-graduação tão centralizador como o da CAPES, e isto é uma indicação de que talvez não seja realmente o melhor formato para o século XXI. (SCHWARTZMAN, PNPG2011/2020, Vol. II, p. 34).

Coincidindo com a elaboração do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, acontece a elaboração do III PNPG 1986/1989. A busca da autonomia nacional, assim como outras intenções no momento da renovação republicana, o Plano encontrou alguns obstáculos a serem observados, e no que se refere às pós-graduações, percebeu-se que “não havia um quantitativo de cientistas suficiente para atingir plena capacitação científica e tecnológica no país”, o que dificultava a independência econômica, científica e tecnológica. Esse Plano teve como principais objetivos “a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento das pós-graduações; a integração da pós-graduação ao setor produtivo”.

Porém, ocorreu um lapso de tempo, entre 1990 a 2004, em que a pós-graduação ficou sem um Plano oficial, o que coincide com o início do governo de Fernando Collor de Mello, que ignorou plenamente a necessidade de elaboração de um novo Plano. O processo de elaboração IV PNPG, o qual não chegou a se constituir

legalmente, iniciou apenas em 1996, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a constituição de uma Comissão Executiva para organizar um Seminário Nacional que resultaria no Plano. O Seminário aconteceu com a presença de autoridades ligadas à pesquisa no Brasil; porém circunstâncias envolvendo cortes de recursos orçamentários e ausência de articulação entre as agências de fomento impediram que o Documento formulado no Seminário se tornasse um PNPG.

Essas sugestões, embora não tenham se tornado oficialmente um Plano, subsidiaram as ações implantadas pela CAPES nos anos seguintes, tais como: expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudança no processo de avaliação e, destacamos, a inserção internacional na pós-graduação.

É reconhecido e inegável o sucesso das experiências de pós-graduação no Brasil por meio de ações desenvolvidas pela CAPES, tanto no que diz respeito à dimensão e expansão quanto na qualidade das pesquisas desenvolvidas, o que revelou a capacidade do Brasil de fazer pesquisa em nível internacional. Embora os primeiros doutores brasileiros tenham recebido suas formações em universidades estrangeiras, o que, sem dúvida, é caracterizado como um processo de internacionalização do conhecimento, destacamos esse momento como o da inserção do processo de internacionalização como proposta de evolução e reconhecimento das pós-graduações brasileiras, não mais em fase de implantação, mas de consolidação. Nesse caso, a internacionalização se constituiu na divulgação de resultados e achados em pesquisas realizadas aqui e na capacidade de criar atrativos para a participação de estudantes e docentes estrangeiros em cursos no Brasil, assim como de formar brasileiros que despertem o interesse de e por cursos oferecidos em outros países.

No momento da evolução das pós-graduações brasileiras, já consolidadas, a internacionalização se reafirma como processo constante de renovação, atualização e "oxigenação" dos programas

e cursos, vislumbrando possibilidades de formação e realização de pesquisas inovadoras. Nesse caso, a internacionalização deixou de ser vista como uma “opção e passou a ser condição importante para o desenvolvimento de pesquisa inovadora no país” (ALMEIDA, PNPG/2011-2020, p.26).

A internacionalização iniciou-se de forma tímida se comparada com a sua evolução e destaque no V e no atual PNPG, nos quais se torna importante item no processo avaliativo do SNPG e passa a ser medida por diferentes ações, tais como: realização de doutorado pleno no exterior; aumento do recrutamento de professores estrangeiros via concursos públicos; investimentos para atrair professor visitante, professor cursista e estudantes estrangeiros; incentivo à dupla diplomação, participação em eventos internacionais, publicações conjuntas e divulgações de achados em veículos internacionais e/ou indexados, efetivação de projetos colaborativos de larga duração e outras.

Após longo período, desde 1989, oficialmente sem um Plano Nacional de Pós-Graduação, somente 16 anos depois, em 2005, foi lançado o que podemos denominar o V PNPG 2005/2010, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, cujos objetivos mantinham os constantes nos Planos anteriores, enfatizando “subsidiar a formulação e a *implementação de políticas públicas* (destaque nosso) voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia”. Os termos “implementação de políticas públicas” são de grande relevância dadas as ações implementadas nesse período, as quais alavancaram significativamente em termos de quantidade e qualidade as produções científicas no Brasil, se comparadas com outros países com índices, quando equiparados na relação produção de conhecimento e crescimento econômico.

O V PNPG sugeriu a “ampliação da articulação entre agências para criar e apoiar os programas”, o que promoveu a articulação entre a CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq), originalmente, Conselho Nacional de Pesquisa, envolvendo também a Financiadora de

Estudos e Projetos (FINEP) e o setor empresarial, promovendo políticas de investimentos de recursos nas instituições de pesquisa e pós-graduação, o que vem definindo nos últimos anos em decorrência dos recorrentes cortes orçamentários.

Dentre as políticas implementadas, podemos destacar a “estabilidade e indução”. Compreende-se como estabilidade a manutenção do crescimento das pós-graduações em números de programas e estudantes matriculados; e como indução a oferta de suportes técnicos e orçamentários para a criação de programas estratégicos específicos, visando a reduzir a assimetria regional existente.

A partir das políticas de indução e da definição das novas tipologias regionais para a pós-graduação, surgiram “novos modelos” de organização dos programas, cujos objetivos estabelecidos no V PNPG foram “o fortalecimento das bases científicas e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos”.

Com essas sugestões de medidas constantes no V PNPG, ratificadas no Plano atual, a elaboração de propostas visando à criação de mestrados profissionais passou ser considerada uma das mais importantes medidas que levariam à reorganização do sistema de pós-graduação no Brasil. O atual PNPG sugere que o mestrado acadêmico seja substituído pelo mestrado profissional, o qual já vem sendo implementado desde 1998, como tentativa de inovar e diversificar o sistema de pós-graduação brasileiro.

Essa proposta sugere transformar os mestrados acadêmicos em doutorados, e o título de mestrado acadêmico seria dado ao se cumprir uma etapa do doutorado, o que seria determinado pelos programas de pós-graduação, de acordo com suas características e especificidades, o que constaria em seus projetos e regulamentos de cursos, aprovados pela respectiva Universidade a que está inserido.

Esses objetivos buscam equacionar o desequilíbrio acadêmico entre as regiões do País, exigindo do sistema de pós-

graduação a incorporação de novos indicadores de avaliação que estimulem os programas a adotar novas possibilidades de formação de mestres e doutores, capazes de atuar nos setores acadêmico, profissional e tecnológico.

Porém, devido à postura bastante tradicional das pós-graduações, no Brasil, agravada pelo modelo de avaliação e meritocracia proposto e cobrado com rigor pela CAPES, que inibe a liberdade criativa, extremamente necessária à inovação e flexibilização. Desse modo, a flexibilização no modelo acadêmico brasileiro só se iniciou no final da década de 1990, com a implantação dos primeiros mestrados profissionais e outras possibilidades de formação como os Minter e Dinter e, ainda, as formações em redes. Essas inovações que concretizam a flexibilização dos programas são consideradas tardias se comparadas aos países reconhecidos internacionalmente como produtores de ciência e tecnologia de ponta.

O V PNPG reforça o objetivo de promover “políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior” como estratégia de “aprimoramento do sistema nacional de pós-graduação, considerando o avanço do conhecimento; inserção no futuro Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social do país”.

Medidas de cooperação internacional são consideradas aquelas que buscam ampliar o intercâmbio recíproco de alunos e professores entre instituições estrangeiras e podem ser feitas por meio de convênios (institucionais) para formação sanduíche para alunos de mestrado e doutorado e estágios para recém doutores (estágio pós-doutoral); intercâmbio para alunos de graduação, visando à pós-graduação; parcerias diversas e formação de redes de pesquisa, caracterizando a cooperação internacional.

Segundo Charle e Verge (1996), o surgimento das universidades se deu no período da Idade Média, como resultante de acordos e colaborações internacionais. As chamadas *Universitas* eram instituições que surgiram desses acordos e tinham o objetivo

de reunir mestres e estudantes de várias partes da Europa para discutir a universalidade dos conhecimentos e de todos os tipos de saberes. Sendo assim, fica reforçada a necessidade de se continuar investindo na possibilidade de formação de pessoas e construção do conhecimento por meio da internacionalização, uma vez que a universalização do conhecimento, garantindo acesso de todos aos conhecimentos acumulados pela humanidade, sempre foi missão inata às Universidades.

As sugestões presentes no VI PNPG indicam a atuação de docentes e/ou pesquisadores estrangeiros nos processos de avaliação da qualidade e excelência dos resultados, ou seja, além de as publicações de achados estarem em suportes de referência *Qualis*, revistas indexadas e outros, carecem de análises e pareceres de avaliadores estrangeiros. Essa é uma outra forma de promover/forçar a internacionalização nas pós-graduações, o que reforça a sua importância ainda maior no VI Plano, onde a internacionalização se destaca como um dos principais pontos observados para fins de reconhecimento e, conseqüentemente, investimentos financeiros.

O Plano atual está apoiado em cinco eixos estratégicos: expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), criação de uma agenda nacional de pesquisa, aperfeiçoamento da avaliação, multi/interdisciplinaridade e apoio a outros níveis de ensino, os quais determinam as diretrizes gerais e específicas para as Pós-Graduações.

Cabe nosso destaque aos textos que compõem os PNPG 2011-2020/Volume 2– Secção denominada “Documentos Setoriais”, na qual a maioria dos autores apresentam suas análises acerca das pós-graduações no Brasil e apresentam sugestões que visam a minimizar alguns considerados problemas atuais nas Pós-Graduações.

Dentre as reflexões e sugestões apresentadas pelos autores convidados pela Comissão Nacional do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, destacamos, no quadro a seguir, aquelas

direcionadas à avaliação e à internacionalização que mais convergem e que são claramente apontadas nos textos.

PRINCIPAIS SUGESTÕES DOS AUTORES

ASSUNTO	SUGESTÃO	AÇÕES
<p>Avaliação das Pós-Graduações</p>	<p>Alteração do principal instrumento de uniformização da pós-graduação, a avaliação realizada pela CAPES</p>	<p>Poder contar com mais de um tipo de avaliação.</p> <p>A avaliação das pós-graduações deve ser pautada em seus resultados apresentados, tais como a quantidade de estudantes que concluíram o curso, tempo para conclusão; reconhecida qualidade dos resultados e meios de divulgação dos mesmos; perfil do quadro de professores/pesquisadores; implementação de ações que visem a internacionalização, a qual deve ser medida pela presença de pesquisadores e estudantes estrangeiros.</p> <p>Estruturas curriculares, áreas de concentração, linhas de pesquisa, tempo de dedicação dos docentes são exemplos do que não precisa fazer parte da avaliação, pois devem variar de acordo com a vocação e o projeto de cada programa.</p> <p><i>Qualis</i> prospectivo e aceitação da diversidade das áreas em termos de seu potencial de internacionalização.</p> <p>Deve-se aprimorar os instrumentos de aferição da qualidade da produção científica.</p> <p>Incluir nos comitês de avaliação a participação de avaliadores estrangeiros.</p> <p>Abolir rankings oficiais de cursos mantidos pela CAPES e sua utilização</p>

		como critério universal para distribuição de recursos.
Internacionalização	Possibilidade de interação e pesquisa solidária.	<p>Criar meios para ampliar em quantidade e qualidade o número de publicações de nível internacional.</p> <p>Desenvolvimento de estratégias de internacionalização solidária que, ao mesmo tempo, nos garanta a liderança na formação de recursos humanos, na geração de novos conhecimentos e de uma sólida cultura de inovação.</p> <p>Internacionalização solidária na pós-graduação podem incluir implantação de programas consorciados com foco em características com e problemas comuns.</p> <p>Parcerias visando a realização de doutorado pleno no exterior ou até a dupla certificação, cooperação de largo escopo e longo prazo em projetos internacionais de pesquisa.</p> <p>Formas novas de contratação de professores ou mudança das regras que regem os concursos nas universidades públicas para aumentar o recrutamento de professores estrangeiros.</p> <p>Reestruturação e ampliação dos programas de professor e pesquisador visitante, provocando um “mix” de perfis profissionais e acadêmicos, permitindo uma oxigenação permanente e garantindo a diversidade do corpo docente.</p> <p>Desenvolver estratégias que visem ao incentivo e à desburocratização do processo de recrutamento de estudantes estrangeiros.</p> <p>Programa de apoio e incentivo ao</p>

		duplo-diploma e a projetos colaborativos de larga duração.
--	--	--

Fonte: Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual PNPG pode ser denominado como sendo VI Plano brasileiro para as pós-graduações e como o plano da internacionalização dos conhecimentos, uma vez que o emprego desse termo, ou de outros que fazem alusão a ele, são facilmente percebidos nas premissas que o norteiam. Nossos apontamentos pretenderam estimular algumas reflexões, o que esperamos, possam contribuir com um entendimento mais profundo da trajetória dos Planos anteriores e do atual, e ainda guiar ações que visem à ampliação do reconhecimento e da qualidade dos conhecimentos desenvolvidos ou produzidos no Brasil.

O VI PNPG foi elaborado com a previsão de orientar as pós-graduações no período de 10 anos. Essa ampliação do período de vigência do Plano pode ser positiva, uma vez que garantirá um tempo maior para implementação das sugestões, propostas e medidas por parte dos Programas e da CAPES.

Com a oficialização do plano atual para as pós-graduações, a CAPES, que cuidava somente dos cursos de pós-graduação, passou a assumir mais uma atribuição importante: a formação de professores para a Educação Básica. Para isso, criou a Diretoria de Educação Básica.

A CAPES também assume importante papel no nível de graduação, dando ênfase à formação docente. Todas as ações e propostas de formação docente devem vislumbrar a pesquisa uma vez que esses serão os futuros alunos das pós-graduações.

Desde sua criação, em 1951, a CAPES apresentou respostas positivas com suas propostas de avaliação e coordenação, muitas consideradas injustas e questionadas pelos programas, mas que mesmo assim conseguiram ampliar significativamente a quantidade e a qualidade das pesquisas desenvolvidas no Brasil,

fazendo conhecidas as pós-graduações e as pesquisas brasileiras. A expectativa é de que, diante dessas novas atribuições repassadas à CAPES, estejam sendo transferidas responsabilidades diversas para um mesmo órgão, e que com isso o objetivo principal e a qualidade de sempre sejam prejudicados.

Percebemos ao longo das reflexões feitas aqui a evolução conceitual e organizacional nos Planos acerca das propostas para as pós-graduações e pesquisa no País, desde a percepção da necessidade inicial de normatização até a atual proposta de reavaliação das diretrizes norteadoras das ações nos cursos de mestrado e doutorado. Porém, ressaltamos que muitas das sugestões elencadas pelos autores convidados para refletir acerca da pesquisa e das pós-graduações ainda carecem ser contempladas no PNPG, principalmente quando se trata da avaliação dos Programas, que mantém-se ainda numa postura bastante controladora e tradicional.

Mediante exposição desses apontamentos e efetiva leitura do VI PNPG 2011-2020, cabe-nos reconhecer a necessidade e relevância de realização de estudos mais aprofundados acerca da importância dos Planos Nacionais na construção do que já se tem e que se prossigam os esforços na busca pela garantia da qualidade nos Programas de Pós-Graduação no Brasil.

Referências

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de Almeida. "A Pós-Graduação no Brasil: onde Está e para onde Poderia Ir". *In*: CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: MEC, 2010. Vol. II. p.17-28.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Volume I. Disponível em [<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>]. Acesso em 09.03.2016.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Documentos Setoriais. Volume II. Disponível em

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf]
. Acesso em 11.03.2016.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010.**

Disponível em

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf]. Acesso em 02.02.2016.

CAPES. III PNPG : **Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989.**

Disponível em

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf]
. Acesso em 30.01.2016.

CAPES. II PNPG: **Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985.**

Disponível em

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf].
Acesso em 22.01.2016

CAPES. I PNPG: **Plano Nacional de Pós-Graduação.** Disponível em

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf].
Acesso em 13.01.2016.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades.**
São Paulo:Ed.UEP, 1996.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida; FENATI, Ricardo. "A Pós-Graduação Brasileira no Horizonte de 2020". *In*: CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020.** Brasília: MEC, 2010. Vol. II. p.7-16.

SCHWARTZMAN, Simon. "Nota Sobre a Transição Necessária da Pós-Graduação Brasileira". *In*: CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020.** Brasília: MEC, 2010. Vol. II. p.34-52.

Parte II

Trabalhos apresentados por eixos

Eixo 1:

**PROCESSO DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ANOS INICIAIS NAS
ATAS DO ENPEC: uma análise da produção relativa ao Foco
temático Conteúdo-método**

Rubiana do Nascimento Souza
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
rubiana.do@hotmail.com

Gianna Marin
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
gianna-marin@hotmail.com

Iône Inês Pinsson Slongo – PPGE/UFFS
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
ione.slongo@uffs.edu.br

Resumo: Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo “estado do conhecimento” que analisou 18 artigos publicados nas Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), nas edições realizadas no período de 1997 à 2013 e que foram classificados por estudo anterior (SLONGO; LORENZETTI; GARVÃO, 2015) como pertencentes ao Foco temático Conteúdo-método. Através da análise de conteúdo dos artigos (BARDIN, 2009), o estudo identificou os seguintes dados: distribuição destes trabalhos ao longo do tempo, origem geográfica e institucional, sujeitos participantes das pesquisas, conteúdos e metodologias priorizadas. Os dados indicam que as publicações concentram-se na região Sudeste, havendo significativa dispersão dos trabalhos por instituições de educação superior; que os sujeitos majoritariamente presentes nos estudos são alunos dos anos iniciais; que há nestas propostas metodológicas uma valorização de atividades dialógicas e de atividades práticas como tentativas para tornar mais efetivo o processo de ensino-aprendizagem. Em

relação aos conteúdos, há o predomínio de temas relacionados ao Bloco Ambiente.

Palavras Chave: Características da pesquisa. Conteúdo-método. Ensino de Ciências. Anos Iniciais.

Introdução

Nas últimas décadas, em um contexto de crescente valorização da ciência e da tecnologia, a educação científica escolar, enquanto componente da formação humana, tem sido colocada em local de destaque. Em 1971, sob forte demanda por conhecimentos científicos, o ensino de Ciências passou a ser ministrado aos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente com a implementação da Lei nº 5.692. Neste período revelou-se também a necessidade de melhor adequar aos avanços científicos e tecnológicos os conteúdos

ministrados pela área de Ciências, como também, os currículos em vigor. Do seu papel inicial, de contribuir para formar quadros de especialistas que pudessem se engajar no processo de ampliação das fronteiras do conhecimento, a educação científica escolar passou a abarcar o desafio de formar mão-de-obra qualificada para o sistema produtivo (KRASILCHIK, 1996).

A partir da LDB de 1996, Lei nº 9394, e da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, a área de Ciências Naturais ressignificou seus objetivos educacionais, com vistas a uma formação que possibilite ao aluno apropriar-se de conhecimentos essenciais ao exercício da cidadania. Desde então, tem-se discutido os sentidos e a importância da alfabetização científica como uma importante finalidade da educação científica escolar, desde as primeiras idades.

Para Lorenzetti e Delizoicov (2001), a alfabetização científica é um processo no qual a “[...] linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o

indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade”. Nesta mesma direção, Santos, (2007) aponta que o letramento científico tem o objetivo de promover abordagens metodológicas contextualizadas, que promovam no aluno a interpretação de seu papel social através da compreensão das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Ao focar de modo particular no ensino de Ciências para as crianças, Viecheneski e Carletto (2013, p.16) problematizam as finalidades da educação científica desde o início da escolarização e concluem que este ensino poderá contribuir para a inserção do educando na cultura científica, despertando a curiosidade e o encantamento pela ciência, além de possibilitar a formação de habilidades e valores que o levam ao exercício crítico e reflexivo da cidadania.

Considerando que a alfabetização científica, enquanto uma importante finalidade da educação científica escolar possui estreita relação com as escolhas metodológicas e os conteúdos a serem disseminados no espaço escolar, compreendemos ser imprescindível aos professores reconhecerem esta articulação de âmbito pedagógico. Amaral (2006) enfatiza que numa operacionalização pedagógica, clara e coerente, isto é, “[...] a escolha de uma determinada abordagem de um conteúdo, da técnica de ensino a ser adotada e do papel a ser por ela desempenhado, devem estar subordinados ao direcionamento embutido nos objetivos educacionais”. Os conteúdos e procedimentos metodológicos devem dialogar com a criança no nível em que ela se encontra. Assim, a escolha de uma metodologia participativa e dialógica que visa oportunizar a ação social, certamente produzirá no educando saberes para o enfrentamento dos dilemas vividos pela comunidade mais ampla. O estudo ora relatado teve o objetivo de contribuir nesta direção, ao investigar o que anuncia a pesquisa em âmbito nacional sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental no que se refere aos conteúdos e respectivas metodologias para esta modalidade educativa. SOARES e MACIEL, (2000) e SILVA; GAMBOA (2011)

argumentam que investigações sobre o “estado do conhecimento” são estudos histórico-epistemológicos, necessários ao processo de evolução da produção científica em determinado campo do conhecimento.

1. O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: que conteúdos? Que metodologias?

O campo educacional reserva variadas concepções de educação e em termos concisos, podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada (SAVIANI, 2010). Desse modo, nos posicionamos numa perspectiva dialética entre professor, educando e apropriação do conhecimento, com o objetivo de alcançar a reflexão crítica acerca dos conflitos sociais e sua superação.

Os avanços das ciências e tecnologias, a conjunção política e econômica e as atuais condições da natureza tracejam uma multiplicidade de modos de vida que requerem dos indivíduos, uma capacidade reflexiva para perceber, contextualizar e analisar informações de modo a potencializar decisões conscientes. Nesta direção, a escola tem vital importância na construção de estratégias para a democratização dos conhecimentos que instrumentalizam o sujeito para o exercício da cidadania e é neste contexto que se deve promover a alfabetização científica, cujo objetivo é preparar o aluno desde os primeiros anos de escolarização, para tomar parte do seu meio social, de forma responsável e a partir de um olhar crítico sobre o mundo (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; SANTOS, 2007; BIZZO, 2000; VIECHENESKI; CARLETTO, 2013).

Para um ensino de ciências nos anos iniciais com vistas à cidadania, as práticas educativas devem desenvolver e respeitar a autonomia do educando. Também é necessário que sejam significativas de modo a torná-lo um sujeito capaz de perceber as contradições cotidianas e, a partir delas e sobre elas refletir,

elaborar significações e fazer conexões com a sua realidade, para nela interagir, modificar e por ela ser modificado, construir valores, saberes e deles ser partícipe. A Proposta Curricular de Santa Catarina assim propõe:

O aprendizado das ciências é de particular importância, para o desenvolvimento da cidadania, razão pela qual, quanto mais pobre material ou culturalmente for o meio social e a família de uma criança, não lhe dando portanto, a oportunidade de contato com os equipamentos mais elementares da tecnologia contemporânea, tanto maior é a responsabilidade da escola em constituir-se como um ambiente científico-tecnológico diversificado, dando ao aluno acesso e condições de compreensão ativa dos principais equipamentos de uso socialmente difundidos. (SANTA CATARINA, 1998, p.117).

Em termos metodológicos, o Documento dispõe que “[...] é a problematização do saber enquanto abordagem metodológica, que tem como perspectiva tornar compreensíveis as realidades: material, científica, tecnológica, econômica e social” (p.123). Para tanto, defende que “[...] a maneira de tratar o conteúdo é fundamental no ensino e a postura do professor, com relação a esse tratamento, determinará a sua efetividade na prática pedagógica” (p.124).

Quanto à representação dos conteúdos e dos métodos de ensino na formação do educando, compreendemos que a escolha dos conteúdos que compõe o conhecimento escolar formal revela uma disputa de poder, com ideologias que de um lado lutam pela permanência e preservação das desigualdades e de outro, pela ruptura de um sistema que é considerado gerador dessas desigualdades. Sobre como o conhecimento escolar é distribuído nesse enquadramento, Apple (2006, p.88) questiona:

Que significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas por trás do real e formal conteúdo as “coisas” que compõe o currículo?
– Qual é o modelo básico e de organização do conhecimento normativo e conceitual que os alunos obtém de fato?

Desse modo, é no cotidiano escolar que independente da ideologia impressa na prática pedagógica, ocorrem significações dos objetos do conhecimento e a ampliação da consciência de ambiente social, geradas a partir das interações em sala de aula. Nos PCN verificamos indicações para que a seleção de conteúdos seja realizada com atenção, pois devem calcar uma “[...] ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes” (BRASIL, 1997, p.51), evitando uma aprendizagem mecânica e incentivando o educando a pensar e construir conhecimentos. Neste Documento, que regulamenta os saberes escolares por áreas de conhecimento, verificamos que “[...] os conteúdos são organizados em função da necessidade de receberem um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na ampliação de conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade” (p. 50).

No que diz respeito ao trabalho pedagógico em sala de aula, a dinâmica das intervenções de ensino e aprendizagem contam com uma diversidade de métodos de ensino essenciais ao desenvolvimento da autonomia do sujeito. Essa autonomia como princípio didático é prevista nos PCN como:

[...] uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. (BRASIL, 1997, p.62)

Salientamos a importância de evitar aquele ensino livresco de transmissão do conhecimento e de forma ritualística em prol de uma ruptura desse modelo tradicional. É preciso reconhecer que o ensino em espaços não formais de educação e através de divulgações científicas não formais, é indispensável ao referido rompimento. Além disso, a escola não pode ser a única responsável

por esta ação esperada, embora a instituição escolar tenha papel central na formação dos sujeitos (SANTOS, 2007).

Embora o ensino de ciências seja necessário ao desenvolvimento humano desde a tenra idade do sujeito, é preciso considerar algumas especificidades para a infância. Na proposta curricular de Santa Catarina (2014) encontramos apontamentos sobre as características do pensamento infantil a qual evidencia que

[...] o brincar, o jogar e o manipular materiais são essenciais para desencadear a aprendizagem prazerosa, para o aprendizado da área Ciências da Natureza e Matemática, envolvendo conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidado e atenção, seriedade e riso, efetivos para o desenvolvimento integral da criança. (SANTA CATARINA, 2014, p. 158).

Nesta mesma direção, Delizoicov, N. e Slongo (2011, p. 209) argumentam que “[...] o ensino de Ciências para alunos de pouca idade tem uma dimensão lúdica, a qual deve ser preservada sem que haja prejuízo em termos de conteúdo, o objetivo é que o conhecimento científico não seja imposto e sim, desejado”. Obviamente estas especificidades requerem para o ensino de ciências, conteúdos e metodologias que atendam as demandas do processo de aprendizagem dessa fase do desenvolvimento humano e os objetivos almejados pela educação científica nesta fase escolar.

Amélia Porto (2009) propõe estratégias para o ensino de ciências nos anos iniciais, com ênfase em trabalhos de elaboração coletiva. A autora destaca os trabalhos em grupo, de campo e com projetos além da observação, experimentação, atividades investigativas, entre outros. Vale destacar que quando o professor utiliza determinada estratégia de ensino, ela está relacionada aos objetivos educacionais, assumindo, portanto, o papel de orientar a abordagem utilizada em cada conteúdo, na escolha das atividades, bem como as técnicas de ensino necessárias.

Existe, portanto, uma indissociabilidade entre conteúdos, métodos e técnicas de ensino, de tal forma que a mudança de qualquer um

repercute nos demais, da mesma maneira que tais elementos estão intimamente associados aos objetivos educacionais e às concepções de base. (AMARAL, 2006, p.5).

Portanto, entre as preocupações do trabalho escolar, principalmente do corpo docente devem estar, a utilização de metodologias de ensino que possibilitem aos alunos a compreensão de conceitos científicos para que possam melhorar seu cotidiano e fazer o uso destes em sua vida.

2. Caminhos Metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, do tipo “estado do conhecimento”. (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006). Decorre de uma pesquisa maior e interinstitucional, (DELIZOICOV; SLOGO; LORENZETTI, 2007; SLOGO; LORENZETTI; GARVÃO, 2015), que teve como objetivo analisar a produção em Educação em Ciências socializada no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), cobrindo o período de 1997 a 2013. Nesta investigação a produção nacional foi aglutinada em torno de 14 Focos temáticos prioritários, conforme propõe Megid (1998). A análise apresentada neste artigo refere-se a 18 artigos classificados como pertencentes ao Foco temático “Conteúdo-método”, assim caracterizado:

Aglutina pesquisas que analisam a relação conteúdo-método no ensino de Ciências, com foco de atenção no conhecimento científico veiculado na escola, na forma como este conhecimento é difundido por meio de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, ou ainda na perspectiva de indissociação entre forma e conteúdo. Estudos a respeito da aplicação de métodos e técnicas no ensino de Ciências, como instrução programada, courseware, módulos de ensino, experimentação, dramatização, entre outros, de forma isolada ou comparativa. Trabalhos que propõem método alternativo para o ensino de Ciências, ou que descrevem e avaliam práticas pedagógicas e a metodologia de ensino nelas presentes. (MEGID, 1998, p.6).

Através da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) foi possível identificar os seguintes dados: a distribuição desta produção acadêmica ao longo do período, a origem geográfica e institucional dos estudos, os sujeitos investigados, os conteúdos e as metodologias em evidência. Os dados são apresentados e analisados a seguir.

3. Resultados e Discussão

Inicialmente buscamos verificar quando surgem as pesquisas que abordam Conteúdo-método no ensino de Ciências para os anos iniciais. Os dados estão na Tabela 1:

Tabela 1 - Volume de ao longo do período (1997-2013)

Ano	1997	2003	2005	2007	2009	2011	2013	Total
Quantidade	1	3	2	1	1	7	3	18

Fonte: Marin, Souza, Slongo, 2016

Embora ainda tímida, observa-se a presença permanente de trabalhos ao longo do tempo, com destaque para o ano de 2011. Essa produção contínua poderá ser um indicativo da constituição de uma comunidade nacional de investigadores em ensino de Ciências, com foco nos anos iniciais.

A tabela 2 mostra a origem geográfica das pesquisas:

Tabela 2 - Volume de Trabalhos por Região do País

Região	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Não Consta	Total
Quantidade	1	4	7	3	3	18

Fonte: Marin, Souza, Slongo, 2016.

Constata-se uma concentração de produção na região Sudeste, seguida pela região Nordeste e Sul. Muito provavelmente

essa concentração traduz a maior presença de programas de pós-graduação nestas regiões da federação.

Um detalhamento ainda maior da origem das pesquisas apontou as instituições de educação superior que deram origem aos trabalhos. Observa-se uma grande dispersão, são nove trabalhos oriundos de nove instituições distintas. Por outro lado, três instituições aglutinam 1/3 dos estudos analisados, conforme mostra a tabela 3.

Tabela 3 - Publicações por universidades

Instituição	UFSC	USP	UFPE	Outras	Não consta	Total
Quantidade	2	2	2	9	3	18

Fonte: Marin, Souza, Slongo, 2016

Um estudo mais específico poderá aprofundar esta análise verificando em que medida a dispersão apontada de fato o é, pois estes trabalhos poderão estar conectados, via referenciais teóricos e/ou metodológicos compartilhados.

Em relação aos conteúdos de Ciências em evidência nos estudos analisados, verificamos que o tema “Seres Vivos” e “Cadeia Alimentar” predominam com cinco estudos cada, seguidos por “Problemas Ambientais e Lixo e Reciclagem” que somam quatro trabalhos cada. Os demais estudos apontam conteúdos diversificados como: temas de Química e Física, fenômenos meteorológicos, Astronomia, Água e Energia com um trabalho cada.

Na sequência relacionamos os conteúdos identificados com os Blocos Temáticos presentes nos PCN para o Ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais (BRASIL, 1997). Identificamos o predomínio do Bloco Ambiente, com 13 trabalhos. O dado justifica-se, uma vez que o Bloco abarca um espectro amplo de conteúdos, tais como: problemas ambientais, seres vivos e relação homem e natureza. Neste sentido, o estudo de Slongo, Souza e Bosa (2014)

infeere que este é uma manifestação do crescente interesse pelas questões ambientais e dos seres vivos em geral.

Por outro lado, os dados também explicitam silêncios, quando aponta que os demais eixos temáticos constantes nos documentos oficiais, tais como, Ser Humano e Saúde e Recursos Tecnológicos, apresentam pouca produção.

Para Amaral (2006, p.5) “[...] os métodos são, pois, os meios, os caminhos, no processo de ensino-aprendizagem, determinando o próprio teor da mensagem que está sendo veiculada”. Neste sentido, ao estudar os elementos metodológicos para o ensino de ciências presentes nos artigos, verificamos a presença das seguintes estratégias, conforme tabela 4:

Tabela 4 - Métodos de ensino identificados

Métodos	Sequência didática	Discussões/ Problematizações	Atividades experimentais	Aplicação de Questionários	Estudo do meio	Dado ausente	Total
Quantidade	5	4	4	2	1	2	18

Fonte: Marin, Souza, Slongo, 2016.

A sequência didática destaca-se em cinco artigos e pode ser compreendida como a “[...] elaboração de um grupo de decisões para que os processos tenham significados e as estratégias sejam mais efetivas. Valorizando as respostas dos alunos e as condições as quais estão submetidas”. (SILVA; OLIVEIRA, p.2, 2009).

É importante esclarecer que de um modo geral os estudos apresentam questões problematizadoras, porém quatro destes balizam sua proposta mais focalizada nesta orientação metodológica, bem como, as atividades experimentais são evidenciadas igualmente em quatro trabalhos. As Atividades Experimentais são aqueles que acontecem “[...] quando os próprios alunos manipulam os materiais envolvidos na experimentação” (BRITO, 2014, p. 56). Para Porto (2009, p. 43) “[...] a experimentação favorece os questionamentos e a busca pelo conhecimento,

permitindo a inter-relação do aprendido com o que é visto na realidade”. Com esses dados podemos perceber que há nestas propostas metodológicas para o Ensino de Ciências, uma valorização das aulas dialógicas e atividades práticas como tentativas de tornar mais efetivo o processo de ensino-aprendizagem.

Com relação aos Sujeitos das pesquisas, verificamos que dos 18 artigos analisados, 11 priorizam os alunos, quatro os professores e três estudos apontam como sujeitos, professores e alunos. Ou seja, há um olhar mais atento dos pesquisadores para os estudantes conforme indica a tabela 5.

Tabela 5 - Sujeitos investigados

Sujeitos	Alunos	Professores	Alunos/ Professores	Alunos/ Professor/ Pesquisador	Total
Quantidade	11	4	2	1	18

Fonte: Marin, Souza, Slongo, 2016.

Considerar os alunos como foco principal das ações educativas, indica que as reflexões acerca das práticas pedagógicas vêm considerando importantes aspectos contemplados nos documentos oficiais da educação, que primam pela formação cidadã da criança brasileira. Perceber o contexto escolar em seu caráter sociológico é atentar para as constantes transformações sociais e os desafios que se impõe sobre a educação, gerando a necessidade de novas dinâmicas capazes de contribuir para o desenvolvimento e o reconhecimento dos sujeitos em sua ampla diversidade cultural.

3. Considerações finais

Indagar o que a produção de pesquisadores brasileiros evidencia sobre o ensino de Ciências nos iniciais do ensino fundamental, particularmente em relação aos conteúdos e metodologias e inventariar alguns indicadores destes estudos, foi o

principal objetivo deste artigo. Destacamos alguns aspectos importantes desta produção e verificamos que, em boa medida, os conteúdos e metodologias em evidencia convergem para a promoção da alfabetização científica ou, pelo menos, se mostram relacionadas a uma formação que busca subsidiar o processo de inserção educativa e social dos cidadãos em fase inicial de escolarização. Articular dados de pesquisas que analisam conteúdos e metodologia do ensino de Ciências para os anos iniciais com a formação de professores, melhor compreendendo o modo como esses têm mobilizado suas práticas pedagógicas e a seleção dos conteúdos da educação científica escolar, é um desafio inegável.

Para concluir se faz necessário apontar uma inquietação, o silenciamento das pesquisas na área, quanto aos Eixos Temáticos Ser Humano e Saúde e Recursos Tecnológicos que também são indicados nos PCN como norteadores do processo de ensino e aprendizagem para os anos iniciais. Que fatores inibem a abordagem destas temáticas, uma vez que fazem parte do cotidiano dos estudantes e constam nos documentos oficiais como orientadoras do planejamento para desenvolver competências que permitem ao aluno compreender o mundo a sua volta e sua inserção no mesmo através das temáticas de Ciências Naturais? Nesse sentido, ressaltamos a importância de seguir uma discussão sobre as abordagens metodológicas e os conteúdos que reflitam em processos pedagógicos que possam contribuir para efetivar os objetivos da Educação científica nos anos iniciais.

Referências

- AMARAL, A. I. **Metodologia do ensino de ciências como produção social**. PROESF. Faculdade De Educação / UNICAMP. 2006.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Editora Ática, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.
- BRITO, L, O. **Ensino de Ciências por Investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática Maceió, 2014.
- DELIZOICOV, D. SLONGO, I. I. P. LORENZETTI, L. **Um panorama da pesquisa em educação em ciências desenvolvida no Brasil de 1997 a 2005**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 12, Nº 3, 459-480, 2013.
- DELIZOICOV N.; SLONGO, I. I. P. **O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica**. Campo Grande, MS, n. 32, p. 205-221, jul./dez. 2011.
- FERREIRA, S. A. F. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.
- LORENZETTI, L. DELIZOIVOC, D. **Alfabetização Científica no Contexto das Séries Iniciais**. Revista Ensaio – Volume 03 / Número 1 – Jun. 2001.
- MEGID, Jorge. (coord.). **O Ensino de Ciências no Brasil: Catálogo Analítico de Teses e Dissertações – 1972-1995**. Campinas: UNICAMP/FE/CEDOC, 1998.
- PORTO, A.; RAMOS, L.; GOULART, S. **Um olhar comprometido com o ensino de Ciências**. Belo Horizonte: Ed. FAPI, 2009.
- ROMANOWSKI, P. J. ENS, T. R. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.
- SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014. 192 p.
- SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Ensino de Ciências**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. 1998.

SANTOS, W. L. P. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36 set./dez. 2007.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 225-249, set.2010 - ISSN: 1676-2584.

SILVA, R. H. R.; GAMBOA, S. S. **Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise.** ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 373-402, mai./ago. 2011.

SILVA, A. P. B; OLIVEIRA, M. M. **A Sequência Didática Interativa como Proposta para Formação de Formação para Professores de Matemática.** Encontro Nacional em Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

SLONGO, I.I.P. SOUZA, R.N. BOSA, T. L. **Alfabetização Científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: O que diz a produção acadêmica nacional ?.** 2014 30f. Relatório de pesquisa. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2014.

SOARES, M.B.; MACIEL, F. **Alfabetização.** Série Estado do Conhecimento. ISSN 1518-3653; n. 1. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SLONGO, I. I. P. LORENZETTI, L. GARVÃO, M. **A pesquisa em educação em ciências disseminada no ENPEC (2007 a 2013): explicitando dados e analisando tendências.** X ENPEC Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015.

VIECHENESKI, J. P; CARLETTO, M. R. **Iniciação à Alfabetização Científica nos Anos Iniciais: Contribuições de uma sequência didática.** Revista: Investigações em Ensino de Ciências – V18, p. 525-543, 2013. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID341/v18_n3_a2013.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2016.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO: A HISTÓRIA ORAL E SUA ESPECIFICIDADE

Lidiane Tania Ronsoni Maier
Universidade Federal da Fronteira Sul
E-mail: lidiane.maier@uffs.edu.br

Adriana Richit
Universidade Federal da Fronteira Sul
adriana.richit@uffs.edu.br

Resumo: A pesquisa no Brasil tem se mostrado, recentemente, um instrumento importante dentro da comunidade acadêmica por sua função de investigação em diversas áreas e, conseqüentemente, também na área da Educação. Desta forma, este texto tem por objetivo descrever os caminhos metodológicos seguidos para a realização da pesquisa, a qual dará origem ao trabalho dissertativo intitulado: Histórias do ensino de matemática na educação básica Catarinense (1970-1990): desafios educacionais enfrentados na formação e atuação docente, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Este texto possui abordagem qualitativa com procedimento de revisão de literatura sobre a História Oral (HO). Os resultados apontam a eficiência metodológica da HO para o desenvolvimento de pesquisas, as quais tratam historicamente os sujeitos depoentes como protagonistas de uma história. Por fim, considera-se, para o trabalho realizado e posteriormente sistematizado em dissertação, a HO como a metodologia que permite que se constitua uma história sobre o ensino de matemática na região oeste de Santa Catarina.

Palavras-chave: Pesquisa; História Oral; Metodologia;

O termo “pesquisa” tem sido utilizado frequentemente nos mais diversos lugares, por diferentes pessoas, nas diversas possibilidades de interação social. Porém, do que decorre a pesquisa? Gatti (2012) pontua que a pesquisa surge com a necessidade da obtenção de conhecimento sobre algo.

Para Gamboa (2013), a pesquisa é um processo metódico que equivale a buscar algo a partir de vestígios ou de pistas, sendo uma forma de elaborar respostas concretas e sistemáticas para as indagações sobre a realidade. Minayo (1993, p. 23) propõe algumas considerações sobre o processo investigativo, definindo pesquisa como

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Para André (2001), há uma dualidade na pesquisa, enquanto geração de conhecimentos novos, gerais e organizados, válidos e transmissíveis, e na busca do questionamento sistemático, crítico e criativo. Enfatiza, também, que enquanto alguns se preocupam com o processo de desenvolvimento da pesquisa e o tipo de conhecimento, outros se concentram nos achados, na aplicabilidade e utilidade social.

Esse fato nos revela outro dualismo, a preocupação com uma pesquisa de “boa” ou de “má” qualidade. André (2001, p. 52) é enfática ao afirmar que “para assegurar a qualidade da pesquisa em educação, é preciso promover o debate nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, de modo a criar meios para que possam emergir concepções do que seja uma pesquisa”.

Corroborando esse entendimento, Denzin e Lincoln (2006) destacam que a pesquisa qualitativa precisa estar presente na academia como fonte geradora de resultados das investigações científicas. Porém, ela necessita ser repensada a fim de que possa

criar uma sociedade livre e democrática, revelando o seu caráter crítico. Complementando, esses autores asseguram que:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Gamboa (2007) defende que a pesquisa qualitativa tem seu fundamento baseado na necessidade de investigação transformada em problema, para o qual não se tem respostas válidas e pertinentes nos saberes historicamente acumulados. Mesmo tendo uma diversidade de opiniões e alguns conhecimentos sobre um determinado tema, um problema de pesquisa surge com conflitos, crises, necessidades e dúvidas concretas situadas e datadas (GAMBOA, 2013).

Para que haja um processo concreto, o autor ainda aponta a necessidade de localizar-se o campo problemático, considerando as dimensões de espaço, tempo e movimento, ao que ele denomina “situação problema”.

O diagnóstico sobre um problema se compõe de duas grandes fases ou momentos: a primeira se refere à origem e identificação do problema e sua transformação em questões e perguntas; a segunda se refere à maneira como obtemos respostas para essas perguntas e esse problema. Entre essas duas fases se estabelece uma relação dialética de mútua implicância e elucidação e obedece a uma unidade entre momentos ou pólos contrários (GAMBOA, 2013, p. 57).

Dessa forma, o trabalho dissertativo intitulado “Histórias do ensino da matemática na educação básica Catarinense (1970-1990): desafios educacionais enfrentados na formação e atuação docente”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, entre agosto de 2014 e junho de 2016, apresentou como situação-problema: a investigação dos desafios educacionais enfrentados pelas professoras de matemática da educação básica na região de abrangência da 4ª Gerência de educação de Santa Catarina no período compreendido entre 1970 e 1990.

Para organizar um conjunto de ações em função desse problema foram elencadas algumas questões de pesquisa. Com relação à questão da pesquisa, Flick (2009) defende que ela é essencial na composição desse campo, pois reduz as instabilidades que podem interferir de forma negativa na base central do trabalho, definindo assim as prioridades do seu desenvolvimento. Para Gamboa (2013, p. 89),

Uma vez localizado o problema num contexto específico e identificado seus indicadores, é necessário traduzir essa problemática em um corpo de indagações na forma de frases interrogativas. Essas indagações, no início, podem ser diversas, considerando diversos pontos de vista e diferentes dimensões do problema (econômica, social, política, cultural, educacional, psicológica, pedagógica, administrativa, etc.). As indagações múltiplas serão qualificadas, selecionando as mais significativas, as melhores elaboradas, as que articulam outras indagações. Essas indagações selecionadas se transformam nas questões que vão orientar as buscas e o processo de elaboração das respostas.

Assim foram organizados, a partir de questões de pesquisa, eixos de constituição de dados sistematizados, respeitando os seguintes questionamentos: como se constituiu historicamente o ensino da matemática no Brasil e as pesquisas sobre o tema a nível nacional? Como se organizou historicamente a educação básica em Santa Catarina e a criação das Gerências de Educação? O que as professoras de matemática da educação básica, pertencentes à 4ª

Gerência de Educação de Santa Catarina, apontam como dificuldades no ensino da disciplina?

Tal pesquisa recentemente sistematizada em dissertação está inserida no campo da Educação Matemática, na frente de estudos que se dedicam a investigar a História da Educação e da Educação Matemática, caracterizando-se, em face dos elementos expostos nesta seção, em uma investigação de cunho qualitativo.

O estudo buscou, por meio de entrevistas com professoras que possuem mais tempo de serviço no ensino de Matemática na educação básica nos municípios pertencentes a 4ª Gerência de Educação de Santa Catarina, investigar os desafios educacionais enfrentados no ensino de Matemática na educação básica nos anos compreendidos entre 1970 e 1990.

Para fins de alcance de tal objetivo, traçaram-se as seguintes metas: analisar o histórico do ensino da Matemática no Brasil, situando as pesquisas sobre o tema em nível nacional; situar historicamente a educação básica em Santa Catarina e a criação das Gerências de Educação; e identificar as dificuldades que as professoras de Matemática da educação básica pertencentes a 4ª Gerência de Educação de Santa Catarina apontam no ensino da disciplina.

1.1 Da abordagem metodológica

A pesquisa qualitativa ocorreu simultaneamente em diversas áreas, com embasamento teórico específico de acordo com as características próprias de cada área, por meio de conceitos de realidade específicos e por seus próprios programas metodológicos (FLICK, 2009).

Com relação à área específica, por seu objetivo e problema, esta pesquisa coaduna-se à perspectiva metodológica da HO que, segundo Garnica (2004, p. 86), pressupõe: “a transitoriedade dos seus resultados”; “a impossibilidade de uma hipótese a priori”; “a não neutralidade do pesquisador”; “a possibilidade de

reconfiguração dos pressupostos da pesquisa”, e a “impossibilidade de estabelecer procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas”.

Com origem na transmissão de uma geração a outra de fatos históricos pela tradição oral e pela crônica escrita, a HO torna-se um marco temporal pelo qual “as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam em suas próprias vidas” (THOMPSON, 1992, p. 21).

Para Meihy (1996), a HO é um recurso moderno usado para elaboração, arquivamento e estudos de documentos referentes à vida social de pessoas, sendo sempre uma história do tempo presente, além de ser uma metodologia de pesquisa.

A HO está além de um simples trabalho de natureza historiográfica. Trata-se de um modo de constituição de fontes históricas, importantíssimas para uma concepção de ciência. Para Garnica (2011, p. 10),

a História Oral é uma metodologia de pesquisa que envolve coleta e tratamento de depoimentos e que, como tal, não se presta apenas ao desenvolvimento de trabalho de natureza historiográfica. A História Oral mantém e reforça a vitalidade de uma gama de abordagens chamadas genericamente de “qualitativas”, mas dela se diferenciando quanto a alguns pressupostos e procedimentos. [...] uma das funções precípua do oralista é a constituição de fontes e que, o uso das fontes produzidas, em investigações específicas, requer que o oralista posicione-se quanto a uma concepção de ciência e, particularmente, de história, concebendo de forma alternativa os conceitos de imparcialidade, subjetividade e objetividade.

O autor enfatiza, ainda, que a opção por seguir essa metodologia implica constituir fontes historiográficas, usadas ou não, no presente ou no futuro, como tal, e compromete-se com análises coerentes com sua fundamentação (GARNICA, 2011). Existem, assim, algumas modalidades de HO – História Oral de vida, História Oral temática e tradição Oral (GARNICA, 2003).

Sendo assim e tendo como tema o ensino de Matemática ministrado em escolas públicas pertencentes a 4ª GERED de Santa

Catarina, a pesquisa abordou a modalidade de HO temática, objetivando “depoimentos orais recolhidos de pessoas particularmente significativas para o problema focado pelo pesquisador, centrando-se mais em um conjunto limitado de temas” (GARNICA, 2003, p. 18

Com relação à generalização, este estudo não tem tal pretensão, pois se esforça em mostrar um horizonte novo que considera a existência de vários significados, ou seja, “diferentes usos de um mesmo termo incorrendo na mobilização de diferentes ações” (SOUZA; GARNICA, 2013, p. 375).

Atualmente a HO é considerada por muitos pesquisadores, especialmente os de Educação Matemática, como uma metodologia de pesquisa, cujo marco de criação, após a segunda guerra mundial, ocorreu nos Estados Unidos, buscando permitir “que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista” (THOMPSON, 1998, p. 25-26). Garnica (2003, p. 15) acrescenta que nos últimos quinze anos a HO tem se tornado um “campo autônomo de investigação”. Dessa forma, este estudo se utilizou dos conceitos da HO, tomando-a como metodologia para sua condução.

Meihy e Ribeiro (2011, p. 17) contextualizam a HO em fases, definidas como “um conjunto de procedimentos que inicia com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas e o uso futuro dessas entrevistas”. Para Thompson (1992, p. 303-304) há três modos pelos quais a HO pode ser construída:

A primeira é a narrativa da história de uma única vida: no caso de um informante dotado de memória excepcional, a segunda forma é uma coletânea de narrativas: é um modo de apresentar um material de história de vida mais típico, e a terceira é a da análise cruzada: a evidência da história oral é tratada como fonte de informações a partir da qual se organiza um texto expositivo.

Já Garnica (2003) cita como principais duas instâncias próximas, que caracterizam as investigações, a História de Vida e a História Oral Temática.

Ao trabalhar com a História de Vida, o pesquisador interessa-se pelo que o depoente, previamente selecionado, conta de sua vida como uma totalidade: o depoente narra-se. Infância, adolescência, juventude, velhice, hábitos, vida profissional e pessoal compõem uma trama na qual se desfiam percepções e reconstruções do espaço e do tempo vividos. O trabalho com História Oral Temática, ainda que, como na História de Vida, pautado nos depoimentos orais recolhidos de pessoas particularmente significativas para o problema focado pelo pesquisador, centra-se mais em um conjunto limitado de temas. Pretende-se reconstituir “aspectos” da vida dos entrevistados: pretende-se auscultar partes de experiências de vida, recortes previamente selecionados pelo pesquisador. Certamente que, dada a atmosfera em que se espera transcorra a entrevista, fatos que deslizem para fora do campo temático previamente definido pelo pesquisador são também considerados, mas não terão, necessariamente, papel decisivo na interpretação da narrativa colhida (GARNICA, 2003, p. 18).

Levando em consideração as conceituações de Garnica (2003), percebemos durante o desenvolvimento deste trabalho que a abordagem metodológica mais adequada para o estudo, a qual foi se constituindo em face ao problema, aos procedimentos, aos instrumentos, era a HO, uma vez que a questão geradora deste estudo foi, como já mencionamos, identificar os desafios de formação e de prática enfrentados pelas professoras de Matemática pertencentes a 4ª GERED de Santa Catarina entre as décadas de 1970 e 1990.

Garnica (2003, p. 18) entende também que “nas histórias de vida, quem decide o que vai relatar é o narrador, diante do qual o pesquisador deve se conservar tanto quanto possível silencioso. Nada do que for relatado pode ser considerado supérfluo, pois tudo se encadeia para compor e explicar sua existência”.

1.2 Delineamento da pesquisa

Para melhor exposição de como se delineou o estudo dissertativo, inicialmente conceituamos, segundo a abordagem em HO, os sujeitos envolvidos na pesquisa. Para Esquinsani (2012), o sujeito é constituído como fonte da pesquisa, em conformidade

com Thompson (1992, p. 44) que define os sujeitos da história oral como

uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a serem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade.

Para o desenvolvimento deste estudo foram realizadas entrevistas – abertas e individuais – com professoras de Matemática da região Oeste catarinense que cumprissem com os seguintes requisitos: a) ter ministrado aula em um dos municípios de abrangência da 4ª GERED de Santa Catarina; b) ser ou ter sido professora de Matemática; c) ter mais tempo de serviço no magistério público estadual. Ao final, foi constituído um grupo de cinco depoentes.

Na entrevista, os depoimentos foram gravados e, posteriormente, transcritos e textualizados. Depois da transcrição e textualização, foram apresentados para a revisão dos entrevistados, o que Garnica (2003, p. 33) chama de “Legitimação e Conferência” e, após os ajustes solicitados, foram incorporados à pesquisa com a devida concessão de uso.

Com relação aos depoentes e para que a metodologia não se reduzisse a um conjunto de ações, Garnica (2011, p. 6-7) apresenta alguns procedimentos relativamente estáveis, que, se seguidos, tornam as pesquisas em HO um pouco mais interessantes.

Existem procedimentos relativamente estáveis que temos seguido nas pesquisas com História Oral, quais sejam: (a) a questão diretriz da pesquisa indica um grupo inicial de depoentes cuja memória é julgada importante para compreender o tema levantado pela questão diretriz; (b) os roteiros de entrevistas são elaborados e devem estar à disposição dos depoentes, caso eles os solicitem previamente para organizar suas exposições; (c) as entrevistas podem estar direcionadas a compreender um tema específico, que é parte das experiências vivenciais do depoente; (d) as entrevistas – realizadas em tantas sessões quantas

forem necessárias, seguindo as disposições do pesquisador e do colaborador – são gravadas e/ou filmadas para posteriormente serem transformadas em textos escritos numa sequência de momentos aos quais chamamos transcrição (ou de gravação) e textualização, à qual seguem tantas textualizações quantas julgadas necessárias para “apurar” o texto, sempre em negociações com o depoente.

O autor pontua, ainda, que as fontes historiográficas produzidas pela HO são lançadas pela oralidade e são constituídas em momentos de entrevista. O entrevistado é quem decide como seus registros de memória serão tornados públicos, via concessão de direitos. Mesmo que a gravação se constitua como uma fonte de registro, optamos, assim como o autor, por ter como fonte o texto escrito gerado a partir da oralidade captada. Dessa forma, “a oralidade é nosso ponto de partida para a compreensão. A escrita, nosso ponto de partida para a análise formal” (GARNICA, 2011, p. 6).

1.3 Dos instrumentos

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, percebemos a HO como abordagem metodológica mais adequada para tal estudo. Levando em consideração que a HO surgiu, aqui, como uma necessidade em função do objetivo traçado para este estudo, e tendo como instrumento, inicialmente, um roteiro de entrevista semiestruturado, foi realizada a primeira entrevista em julho de 2015¹. O roteiro da entrevista semiestruturada segue as recomendações propostas por Thompson (1992, p. 257-262):

O menos que se pode fazer é orientá-la, e procuro fazer o menor número possível de perguntas, todo o tempo necessário, toda a fita necessária, e poucas perguntas. Essas poucas perguntas, baseiam-se em

1 Vale ressaltar que a primeira entrevista da dissertação foi realizada nesta data utilizando como instrumento o roteiro de entrevista, por se tratar de uma entrevista piloto, o qual foi substituído pelas fichas com palavras-chave após a banca de qualificação realizada em setembro de 2015.

experiências, associada a uma ideia clara, obtida antecipadamente, sobre o que cada um dos informantes pode relatar. [...] as perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Evitar sempre perguntas diretivas, a maior parte das perguntas deve ser elaborada cuidadosamente para evitar que sugiram uma resposta. [...] é muito mais fácil de orientar-se durante uma entrevista, se você já tiver um modelo básico, de modo que você possa passar, com naturalidade de uma pergunta a outra.

Outro aspecto destacado por Thompson (1992) refere-se ao cuidado com o enviesamento de depoimento do entrevistado, pois quanto menos o testemunho for moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor. E, sempre que possível, deve-se evitar as interrupções de uma narrativa.

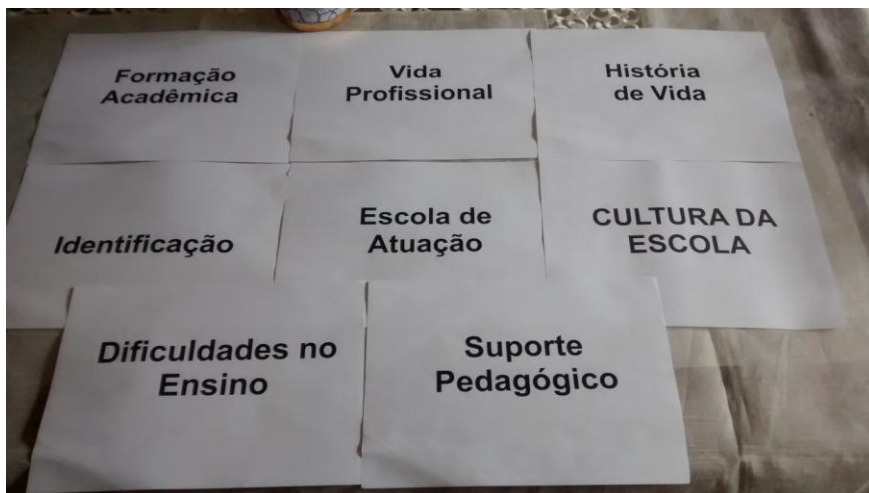
Sobre o roteiro da entrevista, o autor afirma que a “forma impressa de um roteiro se torna particularmente útil, ele é essencialmente um mapa para o entrevistador” (THOMPSON, 1992, p. 263). Dessa forma, o roteiro foi disponibilizado para a entrevistada com antecedência de um dia da agenda da entrevista.

Posterior ao processo preliminar de estruturação do roteiro de entrevista/ficha com palavras-chave, bem como definidos os critérios de seleção dos entrevistados, a etapa seguinte consistiu na efetivação do contato com as depoentes, o que se deu a partir do agendamento de um primeiro encontro para apresentação do objetivo da pesquisa. Nesse primeiro encontro também foi solicitada, à depoente, a permissão para gravação da entrevista.

A partir de sugestões da banca de qualificação, em setembro de 2015, ocorreu a substituição do roteiro de entrevista semiestruturado por fichas contendo palavras-chave da pesquisa. Assim, em novembro de 2015, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa² da Universidade Federal da Fronteira Sul, foram realizadas as quatro entrevistas restantes, entre dezembro de 2015 e janeiro de 2016. Para essas entrevistas foram utilizadas fichas com temas, como se pode observar na figura a seguir.

2 Projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul, em novembro de 2015 sob CAAE: 50227415.4.0000.5564.

Figura 01: Fichas com palavras-chave



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2016.

Rolkouski (2006, p. 9), conta como se influenciou a utilizar as fichas com temas, e o que isso contribuiu para a captação de informações dos depoentes.

Na preparação desta primeira entrevista fui fortemente influenciado pela leitura da Tese de doutorado de Vianna (2000). Para a realização de suas entrevistas, Vianna dispunha fichas com temas, para que os depoentes escolhessem tanto os temas como a ordem de encadeamento em que iriam abordá-los em suas falas.

Com relação ao entrevistado (ESQUINSANI, 2012), depoente (GARNICA, 2003, 2004, 2011, 2013) ou informante (THOMPSON, 1992), é necessário assegurar que ele se sinta confortável com a situação, de modo que muitas vezes “o melhor lugar para as entrevistas é a tranquilidade da sua própria casa” (THOMPSON, 1992, p. 265).

Considerando que toda e qualquer entrevista envolve riscos, faz-se necessário esclarecer que o sujeito entrevistado e observado pode sentir desconforto em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou, em alguns tópicos, pode sentir-se

incomodado em expressar-se. De toda forma e para minimizar qualquer risco, foi deixado claro que a depoente não precisaria responder a qualquer pergunta ou informação, caso considerasse que a informação muito pessoal ou que pudesse lhe trazer algum constrangimento profissional. Também foi ressaltada, no processo como um todo, a confidencialidade das informações e sua utilização somente como produto de conhecimento.

1.4 Procedimento de Coleta de dados e Diretrizes da Análise

Esboçada a metodologia, e buscando destacar o processo desenvolvido, explicitamos, no quadro a seguir, os procedimentos adotados para a efetivação deste trabalho de pesquisa.

Quadro 2: Procedimentos da Pesquisa

Aspecto	Procedimento adotado
Questão Geradora	Definimos a questão de pesquisa deste estudo
Modalidade	Optamos por Histórias de vida
Escolha dos depoentes	Após contato com todas as escolas da 4ª GERED de Santa Catarina, conseguimos estabelecer uma listagem com dez pessoas ³ . Destas, selecionamos quatro depoentes, conforme critérios preestabelecidos, para compor, junto à entrevista-piloto, o universo de cinco entrevistas.
Contato com depoentes	Fizemos contato telefônico com as primeiras quatro professoras selecionadas, a partir dos critérios estabelecidos. Uma delas, por motivos pessoais, recusou-se a participar da pesquisa e, dessa forma, a quinta pessoa foi contatada. Nesse contato definimos a data e local da entrevista
Entrevistas	Foram realizadas entre 28 de dezembro de 2015 e 28 de janeiro de 2016.
Transcrição	Após realização de todas as entrevistas, foi feita a transcrição de cada uma delas.
Textualização	Após transcrição, fizemos a textualização de todas as

3 Vale ressaltar que das 43 escolas estaduais pertencentes a 4ª GERED de Santa Catarina, apenas 11 retornaram e-mail com informações dos professores.

	entrevistas, uma a uma.
Legitimação e Conferência	Após textualização, foi encaminhada, a cada uma das depoentes, a entrevista textualizada para análise e concordância.
Concessão de Direitos	Todas as depoentes assinaram a carta de cessão de direitos autorais para utilização da entrevista nesta pesquisa.
Análise	Após todos os procedimentos foi efetuada a análise do material com tabulação dos dados.
Restituição das interpretações	Este aspecto foi estabelecido conforme definição de Garnica (2003), tratando sobre a investigação da interpretação do pesquisador a partir do material recolhido.

Fonte: Criação das Autoras, 2016.

Com relação à análise, Meihy e Holanda (2014, p. 131) destacam que um procedimento analítico requer cruzamentos capazes de diversificar a lógica interna de cada elemento, e a análise é o resultado dessas constatações. Nesse sentido, afirmam:

Isoladas, as entrevistas não falam por si, logicamente. Alinhá-las, contudo, é um procedimento capaz de sugerir, mais do que a condução do projeto, possíveis análises. Sozinhas, também, as entrevistas não se sustentam enquanto história oral; seriam apenas textos estabelecidos. A dimensão social é feita na medida em que são indicados os pontos de intercessão das diversas entrevistas. As entrevistas derivadas de projetos de história oral se prestam a cruzamentos internos e externos a ela.

Os autores ainda observam que “uma boa análise implica o regresso do todo às suas partes constitutivas de maneira que a análise não torne a divisão racional das entrevistas em conjunto, mas a definição de seus temas relevantes” (MEIHY; HOLANDA, 2014, p.132).

A definição de análise em HO utilizada por Garnica (2003, p. 34-35), considera:

Analisar: decompor um todo em suas partes (essa a concepção que advém diretamente de uma abordagem cartesiana); observar, examinar com minúcia, esquadrinhar; submeter à crítica. É retraçar cenários, dar-lhes contorno à luz do presente, dialogar com dados, perceber tendências no que se altera e no que permanece. [...] a investigação histórica, em suas modernas tendências, pode cuidar de nos ajudar a compreender esses mecanismos de libertação e opressão presentes em qualquer discurso, mas diluídos num todo complexo que é o tecido da vida em sociedade. [...] a História Oral tem sido extremamente potente para redimensionar pontos de vista dominantes, retraçando, por exemplo, a história de “minorias” e as sagas de comunidades até então negligenciadas.

Para uma boa análise em HO, Garnica (2003, p. 36) aponta alguns princípios básicos, os quais deverão ser considerados, entre eles “a necessidade de uma análise como forma de alinhar as compreensões que foram possibilitadas pelos depoimentos”. Para além disso,

o pesquisador deve explicitar, o mais claramente possível, essas suas interpretações que permaneceram caladas, mas entremeadas na malha da técnica de recolher e trabalhar dados. [...] não se pode descartar a existência de registros escritos que esclarecem faces do depoimento e auxiliam – em muito – no detalhamento de ocorrências fundamentais para a composição do cenário. [...] são reforçados por uma expressão, um caso, uma lembrança, e vão se mostrando em grande parte – se não em todos – dos depoimentos, de forma significativa. [...] Há que privilegiar o depoimento – a identidade individual – imersa no grande contexto da coletividade no qual ele foi engendrado (GARNICA, 2003, p. 37-40).

Quando o autor cita a identidade individual do sujeito, e como forma de a privilegiarmos dentro do contexto da pesquisa, consideramos que este sujeito será citado com seu nome verdadeiro, uma vez que sua identidade representa a coletividade de um grupo.

Ainda como forma de debate sobre a Análise em História Oral, Garnica (2003, p. 37) menciona alguns cuidados a serem tomados, entre eles: “Há que se ressaltar que o mesmo estatuto de

verdade absoluta que negávamos aos documentos escritos deve também ser negado aos depoimentos orais”. O autor também cita que “Não se trata de estabelecer verdades e preencher as lacunas da memória e da história, muito menos de julgar depoimentos e depoentes, trata-se de inventariar possibilidades que outras pesquisas poderão levar à frente (GARNICA, 2003, p. 39).” Outro apontamento é necessário: que o pesquisador leve a voz e as reivindicações do depoente para além de sua comunidade (GARNICA, 2003).

Por fim, a pesquisa buscou contemplar todos esses requisitos na análise dos documentos orais, produzidos nas entrevistas.

O trabalho dissertativo teve sua data de defesa agendada para 17 de junho de 2016. Para consultas sobre os resultados da pesquisa, bem como dos apontamentos das depoentes, a dissertação poderá ser consultada na página da CAPES⁴ e também na página do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS⁵.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 113, p. 51-64, 2001.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da história oral. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 217-228, 2012.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

4 <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>

5 <http://uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3968&Itemid=1791>

- _____. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafiotti. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. *Zetetiké*, São Paulo, v.11, n. 19, p. 9-56, 2003.
- _____. **História Oral e Educação Matemática.** In BORBA, Marcelo C. e BICUDO, Maria Aparecida V. Metodologia de Pesquisa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método. In: Congresso Iberoamericano de História da Educação Matemática, 1., 2011, Portugal. *Anais...* Portugal, 2011, p. 1-12.
- GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de História Oral:** para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. HOLANDA, Fabíola. **História Oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.
- ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de professores de matemática – (im)possibilidades de leitura.** 2006. 298 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- SOUZA, Luiza Aparecida de; GARNICA, Antonio Vicente Marafiotti. As matemáticas modernas: um ensaio sobre os modos de produção de significado ao(s) movimento(s) do ensino primário no Brasil. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, México, v. 16, n. 3, p. 369-393, 2013.
- THOPSON, Paul. **A voz do passado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

**NARRATIVAS KAINGANG:
AUTOETNOGRAFIA COMO CAMINHO
METODOLÓGICO DE PESQUISA**

*Cintia Marcia S. Guisso
cintiamarcia@outlook.com
Universidade Comunitária da Região de Chapecó*

*Luci T. M. Dos Santos Bernardi
lucib@unochapeco.edu.br
Universidade Comunitária da Região de Chapecó*

Resumo: Esse artigo se propõe apresentar a metodologia de pesquisa de uma dissertação em desenvolvimento que tem como tema a Sociocosmologia Kaingang e a Organização Social, cujo entrelaçamento é feito a partir as narrativas dos indígenas mais velhos. Partimos da constatação de que as narrativas do povo kaingang foram se perdendo a partir do contato com outras culturas. As pessoas que têm/tinham a sabedoria e habilidade de narrar os fatos foram e estão sendo deixadas de lado, e assim, deixaram as práticas de narrar oralmente. Muitas crenças, idioma, culinária, costume como casamento, curas, remédios naturais são passados de geração a geração através da oralidade. Porém, nossos velhos estão morrendo e, com eles, também as narrativas. Assim, como a pesquisa proposta é desenvolvida por uma estudante indígena e perpassa por fazer o registro dessas histórias, o presente trabalho tem a autoetnografia como caminho metodológico que coloca em tela o protagonismo indígena na investigações acerca de seu povo.

Palavras-chave: Pesquisa; indígenas; protagonismo; autoetnografia.

1. Introdução

Ao longo do tempo, nos últimos quarenta anos, muitos trabalhos de pesquisa foram desenvolvidos sobre a TI Xaçecó, pesquisadores não indígenas estudaram o povo Kaingang, sua história, seu território, seu modo de vida, seus costumes, sua organização, seus mitos e suas lendas, falaram da cosmologia, da educação indígena, da educação escolar indígena. O ideário construído sobre a comunidade da TI Xaçecó é importante para delinear e contar sua história de luta, porém, poucas pessoas a conhecem, registrá-la é resgatar, ou seja, recontar fatos que houve no passado, contribuindo assim para o fortalecimento do processo histórico do povo kaingang. O elemento que trazemos nesse trabalho, é olhar essa história na perspectiva do indígena, ou seja, através do registro pelo indígena.

Sou indígena e faço parte da etnia kaingang, batizada com o nome de *Rérir*, quer dizer Pôr do Sol, na língua indígena. Meus pais são indígenas, sempre viveram junto de nosso povo. Toda minha infância, ouvi as histórias de meu povo, continuo ouvindo e recontando essa magia das histórias para meus filhos. É uma forma para que os jovens, crianças na comunidade conheçam um modo de vida um pouco diferente de hoje, que o povo tinha no passado.

Essas inquietações constituem o cenário de minha dissertação de mestrado, trabalho que tem como tema a Sociocosmologia do Povo Kaingang e a Organização Social da Comunidade da T.I. Xaçecó¹, cujo entrelaçamento queremos fazer a partir das histórias contadas pelos *kófa*, indígenas mais velhos da comunidade.

Toda a especificidade que nossa cultura dispõe, é um atributo necessário para que a comunidade indígena kaingang possa assegurar a proteção dos nossos costumes, crenças, tradição. Mantemos um campo rico de informações e explicações sobre o mundo indígena, os velhos são sábios e guardam na memória um

1 Terra Indígena Xaçecó, localizada em Ipuacu, SC.

amplo acervo de conhecimentos adquiridos através de lutas, do dia a dia na aldeia.

As histórias kaingang foram se perdendo a partir do contato com outras culturas. As pessoas que têm/tinham a sabedoria e habilidade de contar os fatos até então estavam ficando esquecidas. Os *kófa* deixaram de contar as histórias kaingang, por falta de interesse das crianças, dos jovens e até mesmo de próprias lideranças.

Sabemos que a maior riqueza da cultura indígena kaingang está na tradição oral, pois é oralmente que se ditam as leis, crenças, costume, curas e remédios naturais, que vão passando de geração a geração através da oralidade, ou seja, os avós, as mães para os filhos. Mas, hoje percebemos que transmitir oralmente não basta, precisamos registrar o que nos é ensinado, podemos ser escritores de nossa própria história, experiência que torna o convívio social, um modo de cada um de nós buscar nossa autonomia.

2. O Povo Kaingang e o Contemporâneo

O Povo Kaingang do Sul do Brasil, em sua trajetória, vem sofrendo influências ao longo dos tempos. Nossa vida hoje é diferente de como era no passado, vivemos como o não indígena quanto a moradia, a roupa, ao transporte, etc. Porém, o que nos difere dos demais na sociedade são os nossos costumes, nossas crenças e a língua materna. A influência que mudou a nossa vida material não conseguiu mudar o jeito de ser indígena, pois conservamos lealdade a nossa identidade étnica e cultural.

A atual organização social na comunidade indígena da T.I. Xapecó não é como antigamente, fomos muito influenciados pelos não indígenas de diferentes formas: costumes não indígena, no corte do cabelo, na alimentação, na música, na religião (igrejas pentecostais foram instaladas na comunidade), tudo isso veio a somar para o esquecimento de algumas crenças, costumes e histórias kaingang, conhecimentos dos *kófa* que precisam ser

registrados para não serem apagadas, para que a nova geração conheça os elementos fundamentais da cultura kaingang, compreendam a sabedoria que nossos velhos têm e ensinam, contribuindo com o fortalecimento da cultura. Com o registro, a futura geração indígena saberá o verdadeiro valor que as histórias trazem para a cultura kaingang, e poderá dar continuidade a nosso ciclo de vida kaingang.

Muita coisa mudou no modo de vida dos kaingang. De um passado em que o povo buscava seu sustento na mata, passamos a viver da agricultura e da prestação de serviço para produtores rurais próximo da comunidade e nas agroindústrias. Desde criança sempre soube que meu povo nunca foi de guardar, de estocar alimentos ou utensílios materiais, sempre existiu a coletividade, união com os demais parentes.

É um caminho difícil para o povo indígena, ainda mais quando nossos direitos são reconhecidos somente no papel. Se analisarmos com cuidado, nossas histórias são um modo de resistência do povo, um modo de transmitir o que houve no passado para fortalecer o presente.

Nos referimos a um processo cultural que sofreu grandes transformações com o passar do tempo, por exemplo, é o *Ritual do Kiki* (culto aos mortos) que foi deixado de lado, não pelo fato das pessoas não quererem realizar, mas porque quem sabia as rezas já faleceu ou não ensinou para um jovem. A preocupação em buscar um sentido de preservar o que se tem e o que se pode fazer para incentivar a revitalização da língua kaingang na T.I. Xapécó, pois mais de 90% não são falantes da língua materna. Os *kófa* contam que, quando crianças, eram proibidos de falar nosso idioma, no dia a dia, falavam escondidos, com seus pais. Assim como a língua materna, as nossas histórias também foram se perdendo, hoje buscamos no passado fatos que ocorreram e que de certo modo ainda acontecem com nosso povo indígena, as histórias podem nos proporcionar um reflexo do que houve antigamente, para podemos entender alguns fatos atuais.

Para muitas pessoas, somos considerados como sinônimo de atraso e ignorância. Faço uso das palavras de Rigoberta Menchu, prêmio nobel da Paz de 1982 e porta voz de um grande número de indígena diz que: a preservação de uma herança cultural não se opõe aos avanços científicos e inovações tecnológicas. Ao contrário, a comunidade indígena pode e deve apropriar-se desses avanços e inovações, entendendo-os como herança da raça humana.

Compreendemos a importância das histórias e suas manifestações com os cosmos, ou seja, mesmos que hoje não tenhamos muitas matas, mas temos nossos costumes de sentar próximo de uma árvore, ouvir o cantar dos pássaros, sentir o perfume das plantas, da terra, para tudo se tem uma explicação. Por exemplo, ao anoitecer e ouvir o canto de um passarinho é algo de ruim que vem acontecer em nossa aldeia ou é um parente muito próximo da gente que vem a falecer.

Concordando com Ianni (1987), penso que tudo se move, desloca, flutua ou migra, tanto quanto retorna, reaparece, regressa. Essa é uma travessia na qual todos estão, coisas, gentes e ideias, modos de ser, agir, sentir, pensar e imaginar. E tudo é, simultaneamente, reiteração e modificação. Nada permanece o mesmo, ainda que pareça e inclusive se afirme, reivindique e insista. No contraponto das relações sócio culturais e no jogo das forças sociais, ainda que se mantenham as aparências, tudo se move, modifica e transfigura.

Na cultura kaingang, ouvir as histórias é mais importante que a escrita para os velhos, pois é um modo de treinar a memória, para que possamos passar os conhecimentos ancestrais aos futuros descendentes de nossa etnia. É ouvindo as histórias ancestrais que iniciamos a vida de um verdadeiro guerreiro ou tornar-se um líder político do povo. Em nossa caminha viemos aprendendo que o conhecimento ancestral é uma importante ferramenta para conservar o saber kaingang. A resistência onde muitos de nossos parentes derramaram seu sangue, ainda continua na luta por uma relutância pela terra. Sendo que é a continuidade de vida do povo

kaingang. O passado reflete a realidade, como por exemplo, a luta pela terra, quando ouvimos uma história contada por um *kófa*. Como pesquisadora, percebo que as histórias são como um enigma, que aos poucos vai sendo desvendado, ou seja, vamos interpretando fatos que ocorreram com nossos ancestrais. Vale ressaltar por exemplo o canto da cigarra, porque ela canta tanto, qual o objetivo do canto da cigarra. Segundo a *kófa* Maria Pureza da Conceição², a cigarra na realidade não está cantando, mas gritando ao mundo o que aconteceu com o povo indígena.

O conhecimento tradicional kaingang ajuda entender fatos reais que veem ou que foram ocorrendo com o povo indígena. Por exemplo massacre de indígenas, que não são divulgados pela mídia, pela imprensa. Essa resistência do povo indígena vai continuar, fomos calados por décadas, hoje lutamos pelo que é nosso por direito.

Assim, a memória de nossos velhos é que dará suporte para a realização da pesquisa em desenvolvimento. De certa forma, a memória de nossos velhos passa atuar como um livro que aos poucos vai sendo relido do passado para o presente dando ênfase para a busca de nossos conhecimentos, nas lutas e o fortalecimento da cultura kaingang. Como pesquisadora não é somente o fortalecimento da cultura que almejo transmitir, mas entender como algumas histórias parecem abrir um novo olhar para o que vem acontecendo na comunidade, como por exemplo, na agricultura, o respeito com os mais velhos que são nossas bibliotecas vivas.

3. A oralidade na Cultura Kaingang: as histórias dos Kófa

A cultura para o povo indígena, segundo Thompson (1998, p.18), “é a transmissão das técnicas particulares, experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade. Isso auxilia a explicação, de que o conhecimento, a compreensão da cultura do

2 Indígena da T.I. Xapecó, entrevistada na pesquisa desenvolvida.

povo kaingang deve ser visto como um todo". A cultura representa o processo histórico que ao longo dos tempos sofreram transformações, algumas coisas passaram a fazer parte da cultura kaingang, como as tecnologias, a alimentação, moradias, hoje buscamos entender esses fatos através das histórias deixadas ou contadas pelos mais velhos.

Gruponi e Silva (1995) nos dizem que estudar a cultura, seja ela material ou imaterial nas sociedades indígenas é permitir conhecer a singularidades daquilo que compartilham umas com as outras e que as diferenciam da sociedade não indígena.

Essa diferença de que os autores tratam, as pessoas carecem de entender, seja ela indígena ou não indígena. A singularidade está nos pequenos gestos, como no cumprimento com os parentes, no modo quando vamos falar com uma pessoa mais velha, que sempre nos agachamos, ou quando conversamos com uma criança, que abaixamo-nos para olhar em seus olhos, assim como danças e crenças. São atitudes que tornam nossa cultura especial, não que sejamos melhor que ninguém, ou nossa cultura seja melhor que outra, referenciamos aqui a diferença, a sabedoria milenar do povo kaingang caracterizada com pequenos gestos como a atenção, o respeito com os mais velhos, com as crianças e com a natureza.

Pode se dizer que nossa cultura passa por uma constante modificação, porque hoje estamos em contato com outras culturas. Essas relações de trocas e contatos, muitas vezes o povo incorpora como sua características de outros, pois a transformação é inevitável. Contudo as mudanças não significam necessariamente o fim de nossas particularidades e muito menos que podemos deixar de ser indígenas, já que nesse processo estão em curso a todo tempo mecanismos de recriação e ressignificação. Grupioni e Silva (1995) dizem que a ressignificação é o método utilizado para fazer com que pessoas possam atribuir novos significados a acontecimentos através da mudança de sua visão de mundo.

É um processo criativo que podemos aprender a pensar de outro modo sobre as coisas, ter novos pontos de vista ou levar

outros fatores em consideração. Dar um novo significado não está relacionado a ter uma imagem simplificada sobre um problema complexo.

Parafraseando as palavras Tavares (2011), 800 mil índios que ainda resistem ao massacre iniciado em 1500 são nossa herança histórica, a célula mãe da nossa cultura, legado imortal, parte constitutiva da nossa essência como povo. Defender o seu direito de viver nas terras originalmente ocupadas, de preservarem seu modo de vida, sua cosmovisão, de gerirem suas riquezas dentro dos princípios que lhes são únicos, como o equilíbrio ambiental e a reciprocidade, é garantir a possibilidade da construção de outra sociedade, justa e soberana.

A cultura, como sabemos, não é estática, ela muda com o passar dos tempos. A cultura kaingang também passa por esse processo de transformação, novos costumes vem influenciando o modo de vida do povo, seja por meio de outras culturas, de tecnologias, que hoje está presente na vida do indígena.

Penso que jamais deixaremos de ser índios e que a forte influência que sofremos do não indígena, de certo modo, podem fortalecer a nossa cultura, porque são as diferenças que possibilitam aos seres se modificarem e modificarem as coisas, de alterarem a si mesmos e a realidade na qual vivem.

O conceito de cultura é amplo e dinâmico, usado para mostrar a especificidade e os conhecimentos de um determinado povo. Como afirma o antropólogo Adam Kuper (2002, p.288) de que “a cultura está mais em voga do que nunca”, demonstra que este conceito está presente nas diversas culturas, do mundo e nos variados grupos sociais. Para o autor, a cultura tornou-se um termo politicamente falado, como uma forma de falar sobre identidades coletivas.

Um significado que abrange a cultura kaingang, proporcionando um amplo espaço, para entender que hoje precisamos buscar entendimento na cultura imaterial. Cultura imaterial são nossas histórias, danças, crenças, costumes, tradição é uma diversidade cultural magnífica, que as pessoas do mundo não

indígenas podem conhecer para respeitar os valores indígenas. A cultura material são nossos adornos, cestarias, instrumentos musicais, arco, flecha, em fim é um mundo que só mesmo quem convive na aldeia pode entender a importância e o significado dessa riqueza para o povo kaingang. Tanto a cultura material quanto a cultura imaterial sempre fizeram parte da cultura kaingang.

Para o indígena não há diferença entre história, mito ou lenda. Mas, segundo Veiga (2000), o mito é uma parte da história de um povo. O que podemos perceber nas sociedades ágrafas é que há uma imbricação entre mito e história. Tanto o mito quanto a história fazem parte do mundo mitológico, revelam o primeiro motivo do ser indígena, ambos abordam acontecimentos do passado que ocorrem na criação do povo kaingang. As pessoas mais velhas não veem essa diferença para elas tudo faz parte da história. É nas histórias que buscamos explicações para o que vem acontecendo com indígenas pelo mundo.

No entendimento de Strauss (LEACH, 1970), para os povos indígenas o mito é uma narrativa sagrada e assim sendo a qualidade especial da narrativa do mito, tem início com uma tradição oral associada ao ritual religioso que contém uma mensagem onde os indivíduos se identificam e até mesmo se apropriam do mito para explicar o porquê de determinadas atitudes. Baseado nesse entendimento de Strauss, pode dizer que é no mito que encontramos o mistério que envolve a vida e o ser kaingang.

Parafraseando Nötzold (2006) as lendas fazem parte de um universo para dar explicações e embelezar fatos de maneira maravilhosa, alegre e despojada, revelando assim as crenças de um mundo habitado por animais agourentos e os sons o canto desses animais denotam uma premonição.

O entendimento de mito e lenda foi para fazer uma diferenciação e entender o porquê pesquisadores não indígenas fazem essa definição. Em quanto indígena pesquisadora vou

abordar somente histórias, sem definir se o relato dos mais velhos é uma lenda ou mito.

Nas histórias entendemos as transformações na cultura e porque são incorporadas em nosso viver. Contar uma história exige grande esforço de memorização, um trabalho cumulativo de informações e saberes que foram escutados inúmeras vezes e guardados na memória, faz parte do pensamento de nossos ancestrais. Fontana (1996) coloca que:

A cultura é definida como uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ela não é algo natural, não decorre de característica inerente ao homem e nem de leis físicas e biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana, enraizado nas condições materiais e sociais de existência, condições contraditórias marcadas pela desigualdade e opressão e pela luta por sua superação. (p.67)

Num longo percurso do passado aos dias de hoje, pode-se dizer que as histórias kaingang foram de resistência na continuidade do povo, ou seja, as histórias surgiram de fatos do passado que tentaram aniquilar culturalmente os povos indígenas. Hoje as histórias são vistos como um mecanismo que pode trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico resgatando valores, praticas, costumes que se perderam ao longo do caminho, pela imposição de outros padrões socioculturais. Para isso acontecer, precisamos ser protagonistas de nossa história: registrar, compartilhar parte do conhecimento tradicional que nos é transmitido, para que nossos filhos venham a entender a luta que os *Kofá* tiveram para guardar esses ensinamentos quanto a história do povo.

4. Registro das histórias: o caminho metodológico de uma pesquisadora indígena

O processo cultural das histórias indígenas revela valores espirituais, que muitas vezes está oculto nos mitos, nas lendas, nas histórias que vem sendo transmitidas de geração em geração,

através das pessoas mais velhas da comunidade. É por isso que a oralidade é a peça chave que norteia a educação indígena, ou seja, são os mais velhos que ensinam, transmitem conhecimentos milenares. Um processo contínuo e de fortalecimento para o povo indígena.

A investigação proposta da dissertação de mestado tem como problema analisar formas de expressão da cultura imaterial do povo kaingang, à luz da sociocosmologia, identificando como as noções de pessoa e de mundo influenciam na organização da comunidade T.I. Xapecó, através de histórias que os mais velhos nos contam.

Num primeiro momento, pensamos em uma pesquisa do tipo Etnográfica. Na origem da palavra, *grafia* vem do grego *graf(o)* significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular - um *etn(o)* ou uma sociedade em particular. Uma denominação oriunda dos Antropólogos, objetivando descrever a cultura de um determinado grupo étnico, nesse caso, a comunidade Kaingang da T.I. Xapecó.

Porém, a Etnografia não tem um conceito simples, tampouco consensual. Lévi-Strauss define Etnografia como uma prática que consiste na “observação e análise de grupos humanos [...] escolhidos entre aqueles que mais se diferenciam do nosso [...] e que busca restituir, com maior fidelidade possível, a vida de cada um deles” (LÉVI-STRAUSS, 1987, apud KLINGER, 2007).

Essa visão é consolidada ao longo da história do Brasil em relação aos povos indígenas, “aqueles que mais se diferenciavam” dos brancos que aqui chegaram. Sempre ocupamos o lugar do “etnografado”: sobre quem se investiga, quem se descreve, sobre quem se estuda o modo de vida, enfim, o objeto de muitas pesquisas da academia. De alguma forma, se estabeleceu a relação colonizador e colonizado. Hoje passamos a ser protagonista de nossa própria história, chega do branco pesquisar sobre nosso modo de vida, nós mesmos precisamos registrar nossas histórias, as verdadeiras histórias que os velhos contam, até porque, muitas

histórias não são contadas para quem não faz parte do vínculo indígena.

A relação que se pode estabelecer entre um indígena pesquisador e os velhos da comunidade surgem como um novo caminho para conquistar um espaço na sociedade nacional, rompendo paradigmas preconceituosos em relação aos indígenas; passamos a assumir um novo papel, de um indígena pesquisador de sua própria cultura. Isso significa que novas formas de pesquisar emergem, e a relação historicamente estabelecida entre pesquisador colonizador e pesquisado colonizado sofre profundas modificações. Quando passamos a pesquisar sobre nós mesmos entendemos o “por quê” as histórias indígenas foram surgindo, é um modo de recontar o que houve no passado. Assim, entendemos que as histórias, que mostram caminhos para nosso povo, autonomia para registrar, proteger as lendas, mitos, as crenças e os costumes kaingang.

Será uma nova forma de etnografia? Uma autoetnografia?

De acordo com Bittencourt e Silva (2002), a expressão autoetnografia é utilizada por Mary Louise Pratt em seu livro *Imperial Eyes* (1992) para designar: as representações que os colonizados constroem sobre si mesmos num diálogo com as representações projetam pelos colonizadores em seus textos etnográficos; pode-se igualmente designar as versões dos indígenas sobre as histórias de contato; e, ainda, como forma de seleção e escrita situadas na perspectiva das próprias comunidades indígenas.

A pesquisadora Klinger (2007), também a partir Mary Louise Pratt, discute que uma forma de entender a autoetnografia é como um conceito que abrange desde quando os ‘etnografados’ se tornam autores de estudos sobre seu próprio grupo, das narrativas pessoais escritas por membros de grupos minoritários até quando antropólogos inserem experiências pessoais dentro dos escritos etnográficos.

Assim, classificamos nossa pesquisa como autoetnográfica, que compreendo como uma investigação onde uma indígena torna-se autora de estudo sobre seu próprio povo Kaingang, na perspectiva de nossa própria comunidade.

Como indígena e pesquisadora, busco registrar as histórias kaingang que fazem parte da cultura imaterial da tradição oral, refletem o valor de cada indivíduo de meu povo, buscando na nossa origem a motivação para enriquecer cada vez mais a cultura, pela experiência vivida, pela troca de saberes dos mais velhos com os jovens, e as manifestações nas atividades cotidianas.

Na comunidade não sou vista pelos mais velhos como pesquisadora, mas como uma filha que quer aprender através das histórias as transformações que vieram acontecendo ao longo dos anos, como por exemplo, a organização que se tem na comunidade hoje, encontrar respostas para diferentes problemas que vem acontecendo na comunidade da Terra Indígena Xaçupé. Os ensinamentos que os velhos contam através das histórias, podemos entender e dialogar com o mundo fora da aldeia. Essas fontes de conhecimento não irão acabar se registrarmos, não para deixarmos em uma estante de livros, mas para entendermos a resistência que nossa história perpassa anos, e anos guardados com nossos velhos, mas que aos poucos vai desabrochando como uma pétala de flor.

As histórias kaingang são um diálogo entre o passado e o futuro. Que podem contribuir na busca de um mundo melhor para a humanidade. Partindo da igualdade, da diferença e da parceria que podemos criar novo. Esse novo só poderá ser criado se a sociedade nacional oferecer a oportunidade aos povos indígenas de poderem mostrar sua capacidade e competência de gerenciar nosso próprio destino. Em fim, construir novas concepções de entender o outro dentro de nossa potencialidade individual e coletiva.

a) Sobre os Sujeitos da pesquisa e a coleta de dados:

A pesquisa esta sendo desenvolvida na T.I. Xaçupé, contamos com o apoio do Cacique e de Lideranças, em parceria com as pessoas mais velhas da comunidade.

Não há registros precisos de quantos idosos, assim caracterizados, vivem na TI Xaçecó, já fizemos o levantamento com os Agentes de Saúde e no Escritório da Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Não sendo possível precisar a população pesquisada, a amostra, foi intencional: o grupo pesquisado será composto por indígenas puros (falantes da língua kaingang), com mais que oitenta anos de idade, que ainda conservam os costumes, as crenças, o uso de chás com ervas medicinais, os alimentos típicos kaingang e que moram na sede. Seleccionamos cinco indígenas dispostos a colaborar com o trabalho: dona Andreza de Oliveira, dona Dorvalina Gonçalves, dona Deolinda de Assis, o senhor Ernesto Alípio e o nosso *Kuiã*, que no momento falou somente seu nome indígena, *Kambré*.

Os dados estão sendo coletados através de entrevistas/conversas em visitas domiciliares, a partir de setembro 2015, organizadas em diversos encontros para que as “conversas” sejam cada vez mais enriquecedoras. Em cada encontros, busco coletar dados com vista em: coletar o máximo possível de narrativas, histórias, crenças, mitos e lendas da cultura imaterial kaingang contadas pelos mais velhos da comunidade; construir uma auto-identificação de cada indígena, que fornecerá os registros, auto referidos, com nome de cada morador, sexo, idade, data de nascimento, escolaridade, ocupação, organização familiar, registro de imagens e outros elementos emergentes de seus relatos. iii) registrar os encontros através de gravação, fotos e diário de campo.

Não há um roteiro prévio das conversas, são momentos de confraternização, acompanhados da feitura de comidas típicas e mate. Há um cuidado com as roupas, que devem acompanhar a simplicidade deles. Ou seja, projetamos conversas com os parentes, para além de momentos formais de pesquisa, um diálogo a partir de laços de confiança.

b) Organização e análise de dados

As histórias da cultura imaterial narradas estão sendo transcritas, organizadas na língua portuguesa e na língua kaingang. O trabalho é uma ação conjunta entre a pesquisa autoetnográfica e pesquisa bibliográfica, ancorada em grandes pesquisadores como Juracilda Veiga, Silvio dos Santos Coelho, Wilmar da Rocha D'Angelis, para fundamentação e aprofundamento dos conceitos de sociocosmologia e organização social.

5. Algumas Considerações

A história oral é de grande importância para os kaingang, como sinal de respeito com os mais velhos e com a história de nosso povo. A metodologia de pesquisa escolhida, a auto-etnografia, tem se mostrado muito rica, atrativa, porque a gente não vai falar com os mais velhos dando um questionário ou na formalidade de uma entrevista, a gente está com eles para uma confraternização, troca de ideias, ouvi-los: é uma conversa entre parentes. Há muitas coisas que um indígena não conta para não indígena e sente-se a vontade para falar em uma conversa com parentes, e nosso protagonismo como pesquisadores contribui na quantidade e qualidade de informações coletadas. Assim, memória dos mais velhos torna-se uma aliada para a realização do trabalho, passa atuar como uma função social, uma vez que ocorre a comunicação verbal do passado para o presente, dando ênfase para o fortalecimento da cultura kaingang e do respeito com os mais velhos, que são nossa biblioteca viva.

A autoetnografia evidencia a resistência do povo indígena para enfrentar os problemas na atualidade, firmando a constatação de que, apesar das políticas contrárias dizerem que somos um povo tutelado, temos o sentimento de pertencimento étnico expresso pelos mais velhos, que não se esvaziou, continuamos insistindo em manter nossa identidade, lutando pela nossa terra, pela nossa vida, para que nossos direitos já escritos, sejam postos em prática.

6. Agradecimentos

Agradecemos aos *Kuiã* da Comunidade da TI Xapecó, que nos ensinam sobre a “escuta”, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por possibilitar o desenvolvimento da pesquisa.

Referências

- BITTENCOURT, Circe M.F.; SILVA, Adriana. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: KLINGER, Diana. Escritas entre si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- FONTANA, Roseli A. Mediação pedagógica na sala de aula. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau.** Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1995.
- IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais do Brasil.** 3.ed. São Paulo. Brasiliense. 1987.
- KLINGER, Diana. Escritas entre si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- KUPER, Adam. Cultura: a visão dos antropólogos. Bauru, SP: Edusc, 2002.
- LEACH, E. **As ideias de Lévi-Strauss.** São Paulo: Cultrix, 1970.
- NÖTZOLD, Ana Lucia V. **Ouvir memórias contar histórias: mitos e lendas kaingang.** Santa Maria: Palotti, 2006.
- TAVARES, Eliane. A questão indígena. 2011. <http://eteia.blogspot.com.br/> Acesso em dez. 2015.
- THOMPSON, Edward. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- VEIGA, Juracilda. Cosmologia e práticas rituais kaingang. São Paulo. Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2000.

ANÁLISE DE GRUPOS DE DISCUSSÃO SEGUNDO O MÉTODO DOCUMENTÁRIO: DIÁLOGOS A PARTIR DE UM ESTUDO COM PROFESSORAS DO CAMPO

Charles Moreto
Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes Campus Santa Teresa
charlesm@ifes.edu.br

Resumo:

O trabalho em questão retoma parte dos estudos empreendidos em nosso trabalho de doutoramento em educação e tem como objetivo discutir o processo de análise de dados produzidos por meio dos grupos de discussão segundo o Método Documentário reformulado por Ralf Bohnsack. Para tanto, apresenta: a) como se prepara e desenvolve um grupo de discussão; b) quais os grupos de discussão realizados no processo de produção de informações para o estudo então empreendido e; c) o que é e como se desenvolve a análise dos dados segundo o Método Documentário. Conclui reafirmando que nos grupos de discussão as posições manifestadas pelos indivíduos no momento da entrevista refletem as orientações coletivas ou as visões de mundo levando-os a serem vistos como representantes de um meio social. O Método Documentário tornou possível a elaboração de modelos teóricos sobre as orientações coletivas das professoras de escolas de classes multisseriadas do campo de duas gerações participantes do estudo. Assim, foram identificadas professoras que se orientam por meio de “orientações comunitárias” enquanto outras por meio de “orientações burocrático-legalistas”.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa; Grupos de discussão; Método Documentário; Professoras do Campo; Escolas de Classes Multisseriadas.

Introdução

Em 1986, as professoras Menga Lüdke e Marli André, ao prefaciarem a primeira edição de seu livro “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”, afirmavam que a produção de pesquisas em educação empregando tais abordagens era uma perspectiva ainda pouco explorada no Brasil, encontrando-se “muitos pontos obscuros e mesmo controversos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. XII) no interior desse campo entre nós. Se tal afirmação, por um lado, evidenciava um momento em que ainda era predominante em nosso meio, seja nas instâncias governamentais bem como nas acadêmicas, a realização de pesquisas em educação de abordagem quantitativa ancoradas no paradigma positivista, por outro, sinalizava um movimento de crise paradigmática (cf. BRANDÃO, 2002; SANTOS, 2007), de insatisfação entre os(as) pesquisadores(as) com tal paradigma até então hegemônico (cf. LÜDKE; ANDRÉ, 1986), de abertura (já posta em marcha) dos(as) pesquisadores(as) para as abordagens qualitativas, especialmente nos campos das Ciências Sociais e das Ciências Humanas, de buscas de outras possibilidades, até se tornarem hoje predominantes na área da Educação.

Conforme Weller e Pfaff (2011, p. 12) “o desenvolvimento de abordagens qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação pode ser entendido como um processo internacional [...] com referenciais analíticos, conceitos filosóficos, experiências e práticas distintas”, que ocorreu durante o século XX em contextos nacionais específicos que, por sua vez, ganharam reconhecimento e visibilidade internacional tornando-se referência no desenvolvimento de novas abordagens científicas.

Nossas conversas neste trabalho girarão em torno dos procedimentos teórico-metodológicos que guiaram nossas trajetórias no desenvolvimento de nossa tese. Inicialmente, trataremos sobre os grupos de discussão para, em seguida,

dialogarmos sobre o processo de análise dos dados empíricos através do Método Documentário.

Os grupos de discussão nas pesquisas em educação

Os *grupos de discussão* diferem de outras formas de entrevistas de grupo, como por exemplo dos grupos focais, entre outros aspectos, em relação ao papel do pesquisador bem como em relação aos objetivos que se deseja alcançar. De acordo com Weller (2011, p. 56)

Nos grupos de discussão, o pesquisador deve assumir uma postura que Mannheim [...] definiu como sociogenética ou funcional, ou seja, que busca intervir o mínimo possível, que evita perguntas do tipo “o que” ou “por quê”, buscando fomentar discussões voltadas para o “como”, ou seja, que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos. O objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas (grifos da autora).

Podemos dizer que os grupos de discussão passaram por um processo de amadurecimento, com constantes reelaborações desde sua aplicação inicial na década de 1950 (por integrantes da Escola de Frankfurt em um estudo realizado na Alemanha com pessoas de diferentes classes sociais), passando de uma técnica de pesquisa de opiniões a um método de pesquisa (no final da década de 1970, graças ao arcabouço teórico do interacionismo simbólico, da fenomenologia social e da etnometodologia) (cf. WELLER, 2006; 2011).

Mas, de que forma os grupos de discussão adquiriram a propriedade de método de pesquisa? Para Bohnsack (*apud* WELLER, 2011, p. 56), foi “[...] necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que [estavam] por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos [fossem] metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico”. Assim, se inicialmente os grupos de

discussão eram utilizados como uma técnica de pesquisa de opiniões onde “[...] a opinião do grupo era vista como soma de opiniões” individuais (SILVA, 2009, p. 40), com seu trabalho Werner Mangold dá um novo sentido aos grupos de discussão, afirmando que “a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o *produto de interações coletivas* [...]” (MANGOLD, *apud* WELLER, 2011, p. 56, grifos nossos).

As posições manifestadas pelos indivíduos no momento da entrevista refletem, na verdade, “[...] as orientações coletivas ou as visões de mundo (*Weltanschauungen*¹) do grupo social ao qual o entrevistado pertence [consciente ou inconscientemente]” (WELLER, 2011, p. 56), e que Werner Mangold chamou “opiniões de grupo”. Nesse sentido ele (o participante da entrevista) deixa de ser visto apenas como um detentor de opiniões e passa a ser visto como representante de um meio social. Com isso, os grupos de discussão como método passam a ser uma importante ferramenta para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos indivíduos (SILVA, 2009).

A partir da década de 1980 os grupos de discussão como método de pesquisa passaram a ser utilizados em muitos estudos sobre juventude, não se restringindo a eles. Weller (2006; 2011) apresenta cinco vantagens obtidas com a utilização dos grupos de discussão em pesquisas com jovens e adolescentes. Ressaltamos que, diante de nossa experiência em campo no desenvolvimento desse trabalho, entendemos ser possível estender tais vantagens para as pesquisas com professoras.

1) Estando entre colegas da mesma faixa etária e meio social, os [entrevistados] estão mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário [...], desenvolvendo [...] um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana.

1 Para Mannheim (*apud* WELLER et al., 2002, p. 378) “*Weltanschauung* é o resultado de ‘uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos’”.

2) A discussão entre integrantes que pertencem ao mesmo meio social permite perceber detalhes desse convívio não captados [...] por meio de outra técnica de entrevista.

3) Embora a presença do pesquisador e do gravador gere uma situação distinta à de uma conversa cotidiana, [os entrevistados] acabam, ao longo da entrevista, travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em outro momento. O entrevistador passa a ser uma espécie de ouvinte e não necessariamente um intruso no grupo.

4) A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, uma vez que durante a entrevista [os entrevistados] são convidados a refletir e a expressar suas opiniões sobre um determinado tema. O grupo de discussão pode levar também a conclusões sobre as quais os [entrevistados] ainda não haviam pensado ou, pelo menos, ainda não haviam refletido nesse grau de abstração.

5) O grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. Estando entre os membros do próprio grupo, os [entrevistados] dificilmente conseguirão manter um diálogo com base em histórias inventadas. Nesse sentido, é possível atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados coletivamente (WELLER, 2011, p. 61 – 62).

A realização dos grupos de discussão requer do pesquisador alguns cuidados especiais, tais como a elaboração de um tópico-guia² com as questões que serão utilizadas como estímulo para a discussão entre os participantes do grupo. Há que se ressaltar que a pergunta inicial deve ser a mesma para todos os grupos, considerando que, posteriormente, estes serão analisados comparativamente.

Bohnsack (*apud* WELLER, 2006; 2011) elaborou alguns princípios para a condução dos grupos de discussão. Para ele, a) o contato com os entrevistados deve ser baseado em uma relação de confiança mútua; b) as perguntas devem ser dirigidas ao grupo como um todo e não a um participante em particular; c) a discussão deve ser iniciada com uma pergunta vaga que estimule a

2 Para visualização de exemplos de tópicos-guia conferir os trabalhos de Weller (2006) e Moreto (2015).

participação e a interação entre os participantes; d) a organização das falas deve ficar à cargo do grupo; e) as perguntas devem gerar narrativas e não a descrição de fatos; f) a discussão deve ser dirigida pelo grupo propiciando que os participantes escolham a forma e os temas do debate e; g) o pesquisador deve intervir somente quando perceber que é necessário, seja para lançar outra pergunta ou para manter a interação do grupo.

Após este primeiro momento, quando o grupo sinalizar o esgotamento da discussão sobre determinado tema, o pesquisador inicia uma segunda etapa apresentando as *questões imanentes*, “[...] com o objetivo de aprofundar ou esclarecer dúvidas sobre aspectos discutidos até aquele momento” (WELLER, 2011, p. 61), surgidas diante das discussões provocadas pelas *questões exmanentes*. Estas (questões exmanentes) “[...] refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem”, enquanto aquelas (questões imanentes) tratam dos “[...] temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 97).

Grupos de discussão com professoras do campo

No estudo que empreendemos e que resultou em nossa tese, buscamos conhecer as orientações coletivas de professoras de diferentes gerações, ampliando as possibilidades de análise e compreensão dos processos de ingresso na carreira, na formação e trabalho em escolas de classes multisseriadas de um município do interior do Estado do Espírito Santo.

A partir do referencial teórico de Mannheim (1993) sobre gerações, definimos os critérios para o agrupamento das professoras com vistas à realização dos grupos de discussão para a produção dos dados (entrevistas de grupo) que, posteriormente, seriam analisados empregando-se o Método Documentário. O universo de nossa pesquisa compreendia 13 (treze) professoras, com diferentes idades e tempos de serviço, que trabalham em 07 (sete) escolas de classes multisseriadas em um município do interior do Espírito Santo, com alunos/as das séries iniciais do

ensino fundamental. De posse da informação sobre a proximidade dos anos de nascimento, de que todas as professoras eram originárias da região e/ou que com essa região tiveram forte ligação (especialmente no período da juventude) e levando em consideração o período de exercício profissional no magistério, especialmente em escolas de classes multisseriadas, organizamos as professoras em grupos distintos, a saber:

- Grupo 01: formado por 06 (seis) professoras nascidas na década de 1960 (mil, novecentos e sessenta) e com, no mínimo, 20 (vinte) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas. Assim, tais professoras têm idades que variam de 45 (quarenta e cinco) a 50 (cinquenta) anos e trabalham em escolas de classes multisseriadas entre 20 (vinte) e 29 (vinte e nove) anos;
- Grupo 02: formado por 05 (cinco) professoras nascidas a partir da segunda metade da década de 1970 (mil, novecentos e setenta) e na década de 1980 (mil, novecentos e oitenta) e que possuem, no máximo, 10 (dez) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas. Tais professoras têm idades que variam entre 28 (vinte e oito) e 36 (trinta e seis) anos e trabalham entre 04 (quatro) e 07 (sete) anos;
- Grupo 03: formado por 02 (duas) professoras nascidas na década de 1960 (mil, novecentos e sessenta) e que possuem, no máximo, 10 (dez) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas. Tais professoras têm 42 (quarenta e dois) e 53 (cinquenta e três) anos de idade.

Por fim, nesse processo de agrupamento das professoras em grupos geracionais e, pautando-nos no referencial teórico de Karl Mannheim (1982; 1993) sobre o fenômeno geracional, buscamos extrapolar o aspecto meramente biológico (os anos de nascimento) e o mero pertencimento a uma mesma comunidade de vida histórica (município) que serviram como critérios primeiros de demarcação da posição geracional dos indivíduos. Considerando a

diferença entre as idades e os tempos de trabalho das professoras em escolas de classes multisseriadas, bem como os objetivos propostos para o então estudo, desconsideramos o Grupo 03 e passamos a trabalhar, apenas, com as professoras dos Grupos 01 e 02, realizando com as mesmas entrevistas narrativas biográficas com a intenção de levantar dados que pudessem ser utilizados em nosso processo de identificação das conexões geracionais a que estariam vinculados esses indivíduos.

A análise dos grupos de discussão segundo Método Documentário

O Método Documentário de Interpretação foi originalmente elaborado por Karl Mannheim e, posteriormente, atualizado por Ralf Bohnsack que o transformou em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo (WELLER et al. 2002). Diversos pesquisadores têm empregado o Método Documentário atualizado por Bohnsack em suas pesquisas. A exemplo temos Tavares (2009), Weller (2004; 2005a; 2005b; 2005c; 2006; 2011), Silva (2009), Zardo (2012) e Moreto (2015). Esse Método atualizado foi por nós utilizado no processo de análise dos dados empíricos produzidos com os Grupos de Discussão. Mas em que consistiu tal atualização? Quais os procedimentos propostos para o processo de análise? É o que tentaremos esclarecer nesta conversa que ora continuamos.

Baseando-se na diferenciação dos três “níveis de sentido” apresentados por Mannheim (nível objetivo ou imanente, nível expressivo e nível documentário), Bohnsack toma o nível documentário como o centro da análise empírica, o que significa que “[...] ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a *analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que ela está inserida* (nível documentário)” (WELLER et al., 2002, p. 377. Grifos nossos).

O nível documentário pressupõe uma postura sociogenética ou funcional por parte do pesquisador. Segundo Weller (2005c, p. 269) “a análise documentária tem como objetivo a descoberta ou indiciabilidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas práticas”, sem partir de teorias ou metodologias elaboradas previamente.

[...] essas [teorias ou metodologias] são desenvolvidas ou incorporadas de forma reflexiva durante o processo da pesquisa. A reconstrução constitui uma das principais ferramentas do método documentário de interpretação (*sic*) desenvolvido por Ralf Bohnsack, diferenciando-se, desta forma, de outras abordagens qualitativas e/ou métodos “estandardizados”, que se caracterizam pela elaboração prévia de hipóteses e pela verificação ou comprovação destas no processo de interpretação (WELLER, 2005c, p. 269).

Após essa breve contextualização sobre a atualização proposta por Bohnsack para o Método Documentário de Interpretação de Mannheim, conversaremos sobre as etapas da análise dos Grupos de Discussão, segundo o Método Documentário atualizado. A primeira fase é chamada de *interpretação formulada*. Podemos afirmar que é uma observação de primeira ordem que compreende diferentes estágios, como: a) a organização dos tópicos discutidos na entrevista (Organização temática); b) a seleção e transcrição dos temas (ou passagens) que serão analisadas e; c) análise detalhada do sentido imanente. Conforme nos explica mais detalhadamente Weller (2005c, p. 273) “[...] o(a) pesquisador(a) *reescreve o que* foi dito pelo(a)s informantes, trazendo o conteúdo de suas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aquele(s) que não pertencem ao meio pesquisado” (grifos da autora). Ela esclarece ainda que “nesta etapa de análise o(a) pesquisador(a) não faz comentários e tampouco remete ao conhecimento que possui sobre o grupo ou meio pesquisado [...]” (*idem, ibidem*, p. 273).

Por sua vez, a segunda fase é conhecida como *interpretação refletida*. Nessa fase, o pesquisador “[...] busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o ‘quadro de referência’ (*frame*³), que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (WELLER, 2005c, p. 276). Durante a interpretação refletida, ou seja, no processo de análise e explicação de uma norma, de um modelo ou quadro de orientação, recorrendo, caso necessário, ao conhecimento adquirido sobre o meio pesquisado, buscamos “[...] analisar não somente questões temáticas que possam parecer interessantes, mas também padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social” (*idem, ibidem*, p. 277) através da comparação com outros grupos, o que nos remete à terceira fase: da análise comparativa. Zardo (2012, p. 136) ressalta que ao procedermos a análise de entrevistas narrativas, “[...] a primeira etapa da interpretação refletida é dedicada à reconstrução da organização do discurso, à dramaturgia e à densidade do discurso”. Afirma ainda que “durante o processo de interpretação, o pesquisador deve atentar-se para a análise de padrões homólogos ou aspectos típicos do contexto social, de forma a construir um modelo de orientação por meio da análise comparativa com outras entrevistas” (*idem, ibidem*, p. 136).

A terceira fase, nomeada de *análise comparativa*, se configura como de fundamental importância para o Método, pois nela o pesquisador busca reconstruir o modelo de orientação comum de determinado grupo através da comparação com outros grupos, “[...] possibilitando a precisão da análise dos dados empíricos e, em um momento posterior, a construção de tipos” (ZARDO, 2012, p. 136). Mas, por que a necessidade de comparação constante nesse processo de reconstrução da orientação coletiva de determinado

3 De acordo com Goffman (*apud* WELLER, 2005c, p. 276 – 277) o “quadro de referência” ou *frame* é “um dispositivo cognitivo ou prático de organização da experiência social que nos permite compreender e participar daquilo que nos acontece. Um quadro estrutura não só a maneira pela qual definimos e interpretamos uma situação, mas também o modo como nos engajamos numa ação”.

grupo? De acordo com Weller (2005c, p. 277) “[...] a reconstrução de um modelo de orientação comum só poderá ser realizada através da comparação com outros grupos”, considerando que “toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos” (*idem, ibidem*). É esse procedimento de comparação que permitirá ao pesquisador “[...] caracterizar uma fala, comportamento ou ação como algo típico para determinado grupo ou meio social” (*idem, ibidem*).

A seleção dos casos que serão comparados segue dois momentos. Em um primeiro (através de critérios objetivos) é estruturado o processo de coleta e construção do *corpus* da pesquisa (em nosso caso, empregamos a faixa etária e o tempo de atuação profissional em escolas de classes multisseriadas), o que propicia a busca por aspectos homólogos entre os diferentes casos estudados. O segundo momento da comparação é constituído graças aos dados obtidos no processo de interpretação, já tratados acima.

[...] Através do *tertius comparativo*, por exemplo, dos resultados obtidos na análise de duas ou mais entrevistas, os contrastes entre os casos aparentemente homogêneos tornam-se evidentes. Nesse sentido, *a análise comparativa é um procedimento que se orienta pelo princípio da busca por contrastes em casos homólogos* (WELLER, 2005c, p. 279, grifos da autora).

É importante salientar que Mannheim enfatiza que a interpretação não é neutra e estará sempre associada, entre outras questões, à formação teórica e ao pertencimento geográfico e social daquele que interpreta. Contudo, o método comparativo exerce uma forma de controle sobre o conhecimento teórico e a posição que o(a) pesquisador(a) ocupa na esfera social, como explicado por Weller (2005c, p. 280):

[Tal controle se dá] [...] na medida em que o meio social e o conhecimento implícito do grupo estudado é analisado através da

comparação com outro caso. Desta forma, o conhecimento *ateórico* que orienta as ações de um grupo é reconstruído com base nos dados obtidos através do *tertius comparativo* que coloca o conhecimento teórico ou o saber explícito do(a) pesquisador(a) em segundo plano. A análise comparativa desempenha, assim, um papel de *controle metodológico da compreensão da realidade estranha ou distante do universo do(a) pesquisador(a)* [...], ou seja, de controle das afirmações ou generalizações realizadas sobre a realidade observada (grifos da autora).

Por fim, a quarta fase compreende a *construção de tipos e a análise multidimensional*. Um aspecto que foi ligeiramente mencionado acima em nossa conversa diz respeito à construção de tipos. Como dissemos acima, no Método Documentário a análise comparativa tem como objetivo a reconstrução dos aspectos homólogos entre diferentes casos estudados como, por exemplo, entre diferentes grupos de discussão ou em entrevistas individuais (entrevistas narrativas biográficas) possibilitando a *construção de tipos*, “[...], porém distintos dos tipos ideais da teoria weberiana” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 138), sendo considerados como modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação.

Mas, como o pesquisador constroi esses tipos? De acordo com Bohnsack (2011, p. 24) “[...] uma construção de tipos começa quando a estrutura de orientação é identificável como um padrão homólogo em casos *diferentes*, quer dizer, quando ela é destituída de sua especificidade” (grifo do autor). Essa explicação é ratificada e complementada por Weller (2005c, p. 280 - 281).

[...] trata-se de um processo circular que inicia com a identificação e explicação dos modelos de orientação e do habitus. Esta explicação só é possível através da inserção nos espaços sociais de experiências conjuntivas nos quais o(a) pesquisador(a) deverá orientar seu trabalho para a busca da gênese dessas orientações e não apenas para a interpretação das mesmas (WELLER, 2005c, p. 281).

Ou seja, “o processo de tipificação está diretamente associado ao universo de comparação do(a) pesquisador(a) e a

forma como este(a) constrói o ‘*tertius comparativo*’” (WELLER, 2005c, p. 278, grifos da autora). Assim, vamos compreendendo que “[...] os indivíduos ou grupos pesquisados pertencem a diferentes espaços de experiências conjuntivas [...]” (WELLER, 2005c, p. 281), tais como experiências geracionais, experiências relacionadas à formação profissional, experiências relacionadas ao meio social entre outras, e que, por isso mesmo, a construção dos tipos “[...] exige uma abordagem multidimensional e uma sobreposição dos diferentes espaços de experiências conjuntivas” (*idem, ibidem*, p. 281).

O processo de elaboração de tipos se dá a partir da análise comparativa e, apesar de partir de um caso específico, o objetivo com sua construção é que os mesmos deixem de ser singulares e possam ser generalizáveis.

[...] Quanto mais precisa for a construção de um tipo no qual as semelhanças e diferenças em relação a outros tipos tornam-se evidentes, tanto maior será o caráter de validade das teorias construídas empiricamente. Um tipo deixa de ser singular, quando comprovado que não é apenas específico daquele meio ou daquela realidade social [...]. A generalização dos resultados da análise empírica e a transformação deste conhecimento em teorias fundamentadas depende, portanto, da validade dos tipos construídos e da consolidação destes numa tipologia abrangente (WELLER, 2005c, p. 281).

Diante do que conversamos sobre o Método Documentário, podemos afirmar que o mesmo busca a própria produção de teorias a partir de um trabalho de análise criterioso dos dados produzidos empiricamente e não somente uma melhor articulação entre teoria e empiria (WELLER, 2005c; ZARDO, 2012).

Considerações Finais

Na maior parte das vezes, os/as pesquisadores/as da Educação que desenvolvem seus estudos e pesquisas nessa área, são também professores/as e estão mergulhados nos aspectos

inerentes a esse meio, à cultura da escola e à cultura escolar, à linguagem e aos saberes da profissão, entre outros. Se, por um lado, isso pode favorecer de imediato a compreensão do dito entre os sujeitos do processo de pesquisa, por outro lado pode levar a uma ilusão de que haveria de fato uma compreensão do que é apresentado pelo/a informante/a, gerando mais descuidos e equívocos. Nos grupos de discussão, as posições manifestadas pelos indivíduos no momento da entrevista refletem as orientações coletivas ou as visões de mundo (*Weltanschauungen*) do grupo social ao qual o entrevistado pertence seja de maneira consciente ou inconsciente, o que permite que o participante da entrevista deixe de ser visto apenas como um detentor de opiniões e passe a ser visto como representante de um meio social.

Por sua vez, o Método Documentário permite uma análise em profundidade dos dados produzidos (no caso em questão, empregando-se os grupos de discussão) graças às etapas da interpretação formulada, interpretação refletida, da análise comparativa e da construção de tipos e análise multidimensional. Com isso, considerando o estudo que serviu de referência para a produção deste trabalho, tornou-se possível a elaboração de modelos teóricos de orientações coletivas de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo de duas gerações: um grupo cujas orientações coletivas identificamos como sendo uma “orientação comunitária” e um outro como sendo uma “orientação burocrático-legalista”.

Referências

- BOHNSACK, Rafl. A multidimensionalidade do *habitus* e a construção de tipos praxiológica. **Educação Temática Digital**, Campinas – SP, v. 12, n. 2, . 22 – 41, jan./jun. 2011.
- BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época, v. 35).

- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap. 4, p. 90 – 113.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. Tradução de Ignacio Sánchez de La Yncera. **REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 62, abr./jun. 1993, p. 193 – 242.
- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). **Karl Mannheim: sociologia**. São Paulo: Ática, 1982. cap. 2, p. 67 – 95.
- MORETO, Charles. **Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo**. 2015. 379 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Catarina Malheiros da. **Escola, saberes e cotidiano no meio rural: um estudo sobre os(as) jovens do sertão da Bahia**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- TAVARES, Breitner. **Na quebrada, a parceria é mais forte – juventude hip-hop: relacionamento e estratégias contra a discriminação na periferia do Distrito Federal**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- WELLER, Wivian et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 375 – 396, jul./dez. 2002.
- WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim na análise das relações entre educação e trabalho. In: XXIX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. **Anais...**, São Paulo, 2005b. p. 1-16.
- WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 260 – 301, jan./jun. 2005c.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 107 – 126, abr. 2005a.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241 – 260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

WELLER, Wivian. O hip hop como possibilidade de inclusão e de enfrentamento da discriminação e da segregação na periferia de São Paulo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 40, p. 103 – 115, jan./abr. 2004.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: _____. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. cap. 1, p. 12 – 28.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131 – 143, jul./dez. 2013.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DE LUDWIK FLECK

Letícia Ribeiro Lyra
UFFS/UFSC
leticia.lyra@ufffs.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta um estudo de natureza bibliográfica do tipo “estado do conhecimento” e teve como objetivo mapear o que tem sido produzido academicamente sobre Ensino de Ciências a partir do referencial fleckiano nos últimos cinco anos. O método empregado consistiu na pesquisa de artigos de periódicos de 10 revistas científicas da área de Ciências avaliadas como *Qualis A, B e C* entre janeiro de 2014 a agosto de 2015 e de Atas dos Anais do VIII e IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, respectivamente 2011 e 2013. Foram identificados quatro artigos e nove atas que constavam com o descritor “Ludwick Fleck” no título, resumo e palavras-chave. Após foi realizada a leitura dos resumos para categorização do material pesquisado. Os resultados apontam que está havendo um salto qualitativo na divulgação do enfoque histórico-epistemológico de Fleck no meio científico para o Ensino de Ciências, e esta teoria é provavelmente umas das referências potenciais para pesquisas futuras. Por outro lado, os resultados parecem indicar que a circulação do conhecimento referente a esta epistemologia no ensino de ciências poderia ser melhor divulgada em eventos científicos uma vez que abarcam um maior número de pessoas tanto no círculo esotérico, quanto exotérico.

Palavras-chave: Ludwik Fleck; Ensino de Ciências; Artigos; ENPEC.

1 Introdução

O epistemólogo Ludwick Fleck propôs um olhar evolucionário da ciência, entendendo-a como um processo social, histórico e psicológico. Postulava que a Ciência é uma atividade desenvolvida por comunidades de pesquisadores e a construção do conhecimento científico é gradativa e dinâmica, comparada a uma “linha em zigue-zague, marcada por acaso, erros e enganos” (FLECK, 2010, p.18). Considerando que essa proposta epistemológica tem se mostrado promissora pois é utilizada como aporte teórico em pesquisas que analisam o pensamento fleckiano na área de Ensino de Ciências, conforme apontou Delizoicov *et al* (2002), optou-se por escolher a teoria da ciência proposta por Fleck como referencial para este artigo.

A fim de delimitar melhor a temática, foi realizado um levantamento e identificou-se quatro trabalhos que justificam a importância de estudos sobre o pensamento fleckiano para o Ensino de Ciências.

O primeiro deles é de Lorenzetti; Muenchen e Slongo (2011) que realizaram um estudo referente às teses e dissertações em Educação em Ciências em Programas de Pós-graduação nacional, produzidas no período de 1995 a 2010. Dos 41 trabalhos identificados, apenas 13 eram em Educação em Ciências. Segundo os autores, se por um lado os resultados apontam pouca produção do conhecimento na área de Educação em Ciências, por outro, pode indicar um campo de investigação ainda a ser melhor explorado. Terminam destacando algumas possibilidades de contribuições deste referencial para a Educação em Ciências, o que ratifica a importância de investigações quanto a esta epistemologia.

O segundo estudo foi realizado por Souza *et al* (2014), que também desenvolveram uma investigação sobre o estado do conhecimento referente às teses e dissertações que utilizaram do referencial fleckiano entre os anos 2011 a 2013. Identificaram-se cinco teses e 4 dissertações. Os dados que apontam

[...] um crescente na modalidade de teses, o que evidencia um aprofundamento cada vez maior em torno de sua obra. Além disso, o grupo onde esses estudos se iniciaram na área de Educação em Ciências, continua atuando de modo efetivo e liderando as pesquisas com Fleck, demonstrando o potencial de sua obra para o Ensino de Ciências (SOUZA et al, 2014, p.7).

O terceiro trabalho de Melzer (2011) apresenta um levantamento das teses e dissertações no campo da pós-graduação no Ensino de Ciências entre os anos 2006-2010. Os resultados da pesquisa apontaram que apesar dos esforços de divulgação dos trabalhos de Fleck pela comunidade científica, estes ainda são escassos, considerando que, no período analisado, somente cinco trabalhos foram desenvolvidos nos programas nacionais. Apesar disso, o autor destaca avanços na utilização deste olhar sociológico em pesquisas na área de Ensino de Ciências.

O quarto estudo levantado foi de Queirós e Nardi (2008), no qual apresentam análise de periódicos nacionais da área de Ensino de Ciências e de Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) editadas no período entre 2002 a 2007. Os resultados deste estudo apontam que a epistemologia de Fleck está presente em um significativo número de publicações na área de Ciências Biológicas e Saúde. O autor aponta a importância desta epistemologia na pesquisa, na formação de professores e sua possível utilização no Ensino de Ciências. Destaca-se que este foi o único trabalho identificado que investiga artigos científicos e atas do ENPEC, que é a proposta deste artigo em tela.

Em linhas gerais, dos artigos identificados, observa-se que está havendo um crescimento no número de trabalhos que se amparam nesta teoria epistemológica no campo do Ensino de Ciências, o que reforça a relevância do estudo aqui relatado que se pauta na seguinte questão: o que tem sido produzido academicamente sobre Ensino de Ciências a partir do referencial fleckiano nos últimos cinco anos?

2 Referencial teórico fleckiano e suas principais categorias

O epistemólogo judeu Ludwik Fleck, nasceu em 1896 na cidade de Lwów (Polônia, hoje, Ucrânia), onde formou-se em Medicina. Sua formação foi marcada por um 'clima' de interdisciplinaridade, o que influenciou a construção do seu 'estilo de pensamento'. Especializou-se em bacteriologia, microbiologia e imunologia, porém, interessava-se também por História de Ciência, Sociologia e Filosofia. No período em que ficou preso, juntamente de sua esposa e filho, nos campos de concentração de Auschwitz e Buchenwald desenvolveu a vacina contra o Tifo. Morreu aos 65 anos, em Israel, onde residia.

Sua principal obra “A Gênese e desenvolvimento de um fato científico” foi escrita em alemão em 1935. Neste livro, Fleck apresenta uma visão dialética, multicausal e histórica da doença sífilis e o diagnóstico sorológico desta enfermidade através da reação de Wassermann, concluindo que o conhecimento científico não é neutro sendo resultado do desenvolvimento coletivo e cultural do pensamento ao longo do tempo. Neste sentido, coloca em xeque o cientificismo neopositivista dogmático dos filósofos do Círculo de Viena.

Fleck propôs várias categorias epistemológicas (estilo de pensamento, coletivo de pensamento, círculo exo e esotérico, circulação inter e intracoletiva de ideias) com o objetivo de analisar a construção e a propagação do conhecimento científico. Uma primeira categoria epistemológica, o Estilo de Pensamento, caracteriza-se pelos saberes e normas partilhadas por um grupo de cientistas de um campo determinado, ou seja, “são os pressupostos de pensamento sobre os quais o coletivo constrói seu edifício de saber” (FLECK,2010,p.16). Segundo este epistemólogo, quanto mais nos especializamos num campo determinado do saber, tanto maior se torna nosso vínculo a um estilo de pensamento. Porém, como assinala Pfuetszenreiter (2003, p.5) “o conhecimento científico não é certo e definitivo e está em contínuo desenvolvimento, por

sua vez, o estilo de pensamento está sujeito a pequenas e frequentes modificações”.

Uma segunda categoria, o Coletivo de Pensamento, caracteriza-se pela “unidade social da comunidade de cientistas de uma disciplina”(FLECK,2010,p.16) que compartilham um Estilo de Pensamento, porém “apesar de consistir em indivíduos, o coletivo de pensamento não é simples soma deles” (p.84). Fleck fez uma analogia do Coletivo de Pensamento com um time de futebol: o jogador é o indivíduo, o time é Coletivo de Pensamento e o conhecimento é o andamento do jogo. Os indivíduos trazem e compartilham com os outros 'jogadores do time' o desenvolvimento histórico de seu campo/área de conhecimento, ou melhor, do seu estilo de pensamento. O conhecimento científico é construído coletivamente pelos membros/especialistas. Neste sentido, Fleck entendia que o conhecimento científico aumenta e muda por ser um ato cooperativo, individual e coletivo.

Para Fleck (2010), a comunidade científica difunde seu conhecimento de duas maneiras: por meio do Círculo esotérico e círculo exotérico. A categoria 'círculo esotérico' caracteriza-se por um grupo fechado composto por especialistas que pesquisam um campo de estudo e detêm as informações mais recentes acerca de um determinado conhecimento de um Coletivo de Pensamento; e, o círculo exotérico são os leigos, instruídos ou não, caracterizando-se por serem um grupo mais amplo. Segundo ele, os indivíduos podem pertencer simultaneamente a diferentes círculos esotéricos e exotéricos, o que determina a multiplicidade de Estilos de Pensamento, coexistentes e divergentes num mesmo Coletivo de Pensamento. O autor destaca que

[...] o saber exotérico simplifica, omite detalhes e generaliza para ser compreensível aos leigos. Mas, inversamente, o saber esotérico também depende do saber exotérico: este último se apresenta a ele como opinião pública popular, serve-lhe como fonte de legitimação (FLECK, 2010, p.26).

Quanto às categorias “Circulação intracoletiva e intercoletiva”, pode-se dizer que quando as trocas de pensamento acontecem entre os indivíduos dentro do mesmo Coletivo de Pensamento denomina-se circulação intracoletiva. É por meio dela que o sujeito se insere individualmente em um coletivo e aprende, compartilha os conhecimentos e as práticas do estilo de pensamento deste coletivo. A circulação intercoletiva de ideias acontece quando o intercâmbio de pensamento ocorre entre dois ou mais diferentes Coletivos de Pensamento e tem, segundo Fleck, um importante papel na instauração, extensão de uma teoria e mudança nos estilos de pensamento. Conforme já exposto, os membros podem pertencer a vários dos coletivos diferentes o que garante a circulação de ideias intracoletiva e intercoletiva, tanto no círculo esotérico, quanto no exotérico, resultando em um novo estilo de pensamento.

Um ponto importante na teoria de Fleck refere-se aos quatro tipos de ciência propostos por ele: periódicos, manuais, livros didáticos e popular. Destaca-se aqui a ciência especializada dos periódicos e dos manuais, pois são objeto de análise deste artigo. Para Fleck, a ciência dos periódicos é “provisória, incerta, não aditiva e marcada por aspectos pessoais, que apresenta sinais soltos e arduamente elaborados de uma resistência ao pensamento” (2010, p. 173). A transformação da ciência dos periódicos em ciência universal e válida se dá quando é publicizada nos manuais.

A ciência dos manuais caracteriza-se por ser impessoal, universalmente válida e coletiva. Os trabalhos isolados produzidos pelos cientistas que trabalham em um campo de estudo (círculo esotérico) serão submetidos a especialistas que decidirão quais conceitos, métodos, rumos e pesquisadores merecem destaque. Ou seja, serão ordenados e selecionados pela comunidade científica com o objetivo de obter o consenso por meio do tráfego esotérico do pensamento. Fleck destaca que “o tráfego esotérico do pensamento se realiza, em parte, dentro da própria pessoa do pesquisador: ele dialoga consigo mesmo, pondera, compara e

decide”(2010,p.174). Quando são publicizados ganham mais certeza e caráter comprobatório.

3 Percorso Metodológico

A fim de mapear o que tem sido produzido academicamente sobre Ensino de Ciências a partir do referencial fleckiano nos últimos cinco anos e com isso, verificar se está havendo a divulgação desta epistemologia, realizou-se um estudo de natureza bibliográfica do tipo 'estado do conhecimento' ou 'estado da arte'. Justifica-se a escolha por este tipo de pesquisa deve-se porque nestes “é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (SOARES, 1991, p. 3).

O método empregado consiste na seleção de artigos de periódicos de 10 revistas científicas da área de Ciências avaliadas como *Qualis A*, B e C entre janeiro de 2014 a agosto de 2015 e de atas dos Anais do VIII e IX ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências), respectivamente 2011 e 2013 (Tabela 1).

Tabela1- Revistas Científicas e sua classificação de periódicos
QUALIS/CAPES

<i>Revista</i>	<i>Classificação</i>
Ciências e Educação (Bauru)	A1
Ensaio: Pesquisa em Educação em ciências (UFMG)	A2
Investigações em Ensino de Ciências Revista Brasileira Pesquisa em Educação de Ciências (RBPEC)	
Experiencias em Ensino de Ciências(EENCI) Química Nova na Escola Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF)	B2
Alexandria Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT)	B3
Ciência e Ensino	C

Fonte: CAPES (2014)

Em seguida, foram selecionados todos os artigos e atas que constava o descritor 'Ludwik Fleck': e/ou no título, no resumo, nas palavras-chave e que tratassem da Epistemologia de Fleck no Ensino de Ciências. Após foram lidos os resumos e realizada a categorização do material pesquisado, analisando o que há produzido para o Ensino de Ciências sob a perspectiva fleckiana, quais as áreas de Ensino em Ciências citadas, quais os tipos de pesquisa e fontes de coleta de dados mais frequentes. Buscou-se realizar a análise do material selecionado com um olhar evolutivo desta teoria no Ensino de Ciências em relação a sua produção e divulgação em revistas e eventos científicos.

4 Alguns resultados e análises

O levantamento realizado aponta que foram produzidos quatro artigos e nove atas que investigam o ensino de ciências e utilizam a teoria epistemológica de Fleck (2010) como suporte teórico entre os anos 2011-2015, conforme Tabela 2.

Tabela 2: Produção científica entre os anos 2011-2015

Categoria	2011	2013	2014	2015
Artigos	-	-	3	1
Atas	5	4	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando-se o recorte temporal, destaca-se que houve um decréscimo de artigos científicos entre os anos 2014-2015. Avalia-se que esta diminuição na divulgação de estudos referentes a esta abordagem epistemológica deve-se a esta pesquisa ter um recorte temporal de janeiro a agosto de 2015, em que muitas revistas ainda não teriam sido publicadas. Em relação a produção acadêmica das atas entre o VIII e o IX ENPEC avalia-se que a margem de decréscimo não é significativa, mostrando que a teoria de Fleck está sendo divulgada naquele evento científico.

Para a categorização desta produção sobre o Ensino de Ciências a partir da teoria de Fleck utilizou-se dos cinco eixos propostos por Lorenzetti (LORENZETTI; MUENCHEN; SLONGO, 2011): Formação de Professores, Estudos sobre o Currículo, Análise da Emergência de um Fato, Relação de Fleck com outros autores e Análise de Produção Acadêmica (Tabela 3).

Tabela 3: Eixos de acordo com Lorenzetti (2011)

<i>Categoria</i>	<i>Eixos</i>				
	<i>Formação de professores</i>	<i>Estudos sobre o Currículo</i>	<i>Análise da Emergência de um Fato</i>	<i>Relação de Fleck com outros autores</i>	<i>Análise de Produção Acadêmica</i>
Artigos	1	-	3	-	-
Atas VIII ENPEC	-	-	2	3	1
Atas IX ENPEC	2	-	-	1	1
<i>Total</i>	3	-	5	4	2

Fonte: Elaborado pela autora

Analisa-se que há uma certa homogeneidade de produção acadêmica entre os eixos, considerando-se todo o material analisado. Identifica-se que o eixo “Análise da emergência de um fato” prevalece entre os artigos publicados, o que pode indicar que esteja havendo uma análise histórica da produção dos conhecimentos científicos da área de Ciências, conforme proposto por Fleck. Observa-se que a “relação de Fleck com outros autores” está mais presente nas atas, o que parece indicar a tentativa de interlocução de diferentes teorias para o entendimento do Ensino de Ciências. Porém, destaca-se que há uma ausência de estudos sobre o currículo no material analisado. Acredita-se que este é um aspecto a ser melhor investigado em pesquisas futuras. É importante salientar que o material analisado foi classificado em mais de um eixo de acordo com o que desenvolveu. Neste sentido, os valores diferem do número total de trabalhos analisados, conforme citado na Tabela 2.

Quanto às áreas de conhecimento estas foram categorizadas utilizando-se os termos presentes no material pesquisado: Educação em Ciências, Física, Química, Biologia, Ciência, Tecnologia e Sociedade. Destaca-se que o termo 'Ciências' foi incorporado à categoria "Educação em Ciências". Leva-se em conta que o termo "Educação em Ciências" contempla as diferentes áreas, porém, respeitou-se a denominação utilizada pelos autores da produção analisada quando estes definiam por áreas do conhecimento em específico. Dos quatro artigos, constatam-se as áreas de Física e Química, com duas publicações cada. Dentre as áreas de conhecimento presentes nas atas do VIII ENPEC há a prevalência da Educação em Ciências, com três trabalhos, seguido da Ciência Tecnologia e Sociedade, com dois e Biologia com um. No IX ENPEC, verifica-se que há um equilíbrio entre as áreas de Química e Educação em Ciências, sendo duas atas cada.

Em linhas gerais, os resultados apontam o termo "Educação em Ciências" é o que mais aparece. Uma possível justificativa pelo maior número de trabalhos estarem categorizados em Educação em Ciências é por ser um termo mais amplo e contemplar todas as áreas das Ciências (Física, Química, Biologia). Destaca-se que a Física e Química são as áreas que houve maior divulgação nas revistas científicas. Isso nos leva a inferir que está havendo um maior interesse na disseminação da epistemologia de Fleck nestas áreas de ensino de Ciências. Considerando-se o recorte temporal desta pesquisa, destaca-se que dentre as áreas de Ciências, a Biologia é que menos teve produção, apesar desta teoria ter sua gênese na área da medicina, que é próxima à Biologia. Esse dado difere do que Queirós e Nardi (2008) concluíram em seu estudo sobre as atas dos ENPECs e dos periódicos entre 2002-2007, quando constataram um número maior de trabalhos nas áreas de Saúde e Ciências Biológicas.

Quanto ao tipo de pesquisa no material analisado verificou-se que foram realizadas pesquisas teóricas em três revistas avaliadas e duas na Ata do VIII e uma na IX ENPEC. Foi

identificada uma pesquisa empírica nas revistas avaliadas e seis nas Atas do VIII ENPEC e três nas Atas do IX ENPEC.

A fonte de dados dos artigos e atas analisados estão descritos na tabela 4. É importante salientar que o material analisado foi classificado em mais de uma metodologia. Neste sentido, os valores diferem do número total de trabalhos analisados.

Tabela 4 - Principais fontes de dados utilizados pelos autores nos artigos e atas

Categorias	Ensaio	Pesquisa de campo	Pesquisa documental	Pesquisa Historiográfica	Pesquisa bibliográfica	Teses/ Dissertações	Revistas	Atas
Revistas	3	1	-	-	-	-	-	-
VIII ENPEC	2	1	1	1	2	-	-	1
IX ENPEC	1	-	-	-	2	1	-	-
<i>Total</i>	4	2	1	1	4	1	1	1

Fonte: Elaborado pela autora

Destaca-se que há a prevalência do ensaio nos artigos. Entende-se, aqui, por ensaio, todos os textos que são estudos teóricos que se utilizaram da epistemologia de Fleck na interpretação da produção do conhecimento científico. Segundo Meneghetti “[...] o empírico já está apreendido pela consciência do ensaísta, e este reflete criticamente sobre o objeto” (2001, p.326). Analisa-se esse dado positivamente pois, acredita-se que este é um importante meio de instauração, disseminação e transformação da teoria Fleckiana pela circulação intercoletiva e intracoletiva de ideias para o Ensino de Ciências nas revistas de estrato superior (Ciência do Manuais).

Nas atas do VIII ENPEC observa-se que há um equilíbrio entre ensaio e pesquisa bibliográfica como os principais tipos de dados do material analisado. Ressalta-se que somente um dos trabalhos apresentados foi análise de trabalhos de Atas de Anais. Porém, analisando-se na referência do artigo observa-se que são

três Anais de eventos da área de ensino de Ciências e não contemplam o ENPEC. No IX ENPEC, observa-se que a pesquisa bibliográfica prevalece e as teses e dissertações foram as fontes mais utilizadas pelos autores dos trabalhos apresentados naquele evento. Um dado importante é que se identifica a ausência de trabalhos que apresentem estudos relacionados a eventos da área de Ensino em Ciências.

Conclui-se que há mais pesquisa empírica no material analisado. Analisa-se que apesar dos esforços da divulgação pela comunidade acadêmica considerando-se o número de trabalhos (nove) apresentados nos dois últimos ENPEC, a disseminação da teoria de Fleck nos eventos científicos pode ser ampliada tanto no círculo esotérico e, principalmente, no exotérico. Considerando-se que o círculo exotérico é composto por um número de maior de pessoas, acredita-se que se essa epistemologia estivesse mais difundida neste círculo poderia contribuir para um olhar sociogenético no ensino de ciências. O mesmo poderia ser pensado na divulgação desta concepção na elite científica (círculo esotérico) que poderia ampliar o tráfego de pensamento desta epistemologia nesta comunidade acadêmica. Concordando-se com Delizoicov et al (2002, p.64)

destacamos também o potencial deste modelo epistemológico como uma referência para a investigação de problemas de ensino de ciências, não só por que suas categorias analíticas poderiam ser aplicadas tanto para o caso do conhecimento do senso comum, como para o científico.

Avalia-se que uma das lacunas a ser melhor investigada futuramente refere-se às produções científicas voltadas a análise de trabalhos publicados em eventos da área de Educação em Ciências, uma vez que somente um trabalho abordou estes eventos. Entende-se que essa análise poderia contribuir para o entendimento de como esta abordagem teórica vem sendo divulgado aos leigos e especialistas nos eventos científicos da área de ensino de Ciências.

5 Considerações Finais

O número de quatro artigos e nove atas parece indicar que está havendo um salto qualitativo na divulgação do enfoque histórico-epistemológico de Fleck no meio científico para o Ensino de Ciências, comparando-se ao estudo publicado por Queirós e Nardi (2008), em que analisaram nove trabalhos em periódicos e nas atas do ENPEC entre 2002-2009.

Estes resultados parecem indicar também, que, diferentemente da produção acadêmica de teses e dissertações (LORENZETTI; MUENCHEN; SLONGO, 2011; SOUZA ET AL, 2014), a circulação do conhecimento referente a esta epistemologia no Ensino de ciências pode ser mais difundida em outros meios de divulgação científica (Eventos científicos) que abarcam um maior número de pessoas tanto no círculo esotérico, quanto exotérico. Acredita-se que a partir de sua maior propalação num evento científico possibilitaria a apropriação dos pressupostos teóricos fleckianos da visão de construção histórica e social da Ciência e com isso, modificar, ou pelo menos, diminuir a 'harmonia das ilusões' do modelo empirista-positivista presente no ensino de Ciências. Conforme apontou Lowy (1994,p.11), "a circulação de ideias entre os coletivos de pensamento é uma fonte de inovação nas ciências e na sociedade". Entende-se que a troca de conhecimento por meio de produções acadêmicas entre coletivos de pensamento nas circulações intra e intercoletiva pode ser um dos meios de melhor divulgação para promover a instauração e extensão desta abordagem teórica, que tanto pode contribuir para o Ensino em Ciências, considerando o olhar evolutivo de ciência que apresenta.

Ressalta-se que este é um estudo exploratório e preliminar, necessitando de maiores aprofundamentos e não tem a intenção de apontar tendências na produção teórica sobre a epistemologia de Fleck. Porém, sabe-se que se tratam de indicadores, e novas e mais aprofundadas reflexões permanecem em aberto. Analisa-se que

este estudo de mapeamento da produção acadêmica da teoria de Flek para o ensino de Ciências nos auxiliou a identificar que esta teoria é umas das referências potenciais para pesquisas futuras no ensino de ciências.

REFERÊNCIAS

- DELIZOICOV, D.; CASTILHO, N.; CUTOLO, L. R. A.; DA ROS, M. A.; LIMA, A. M. C. Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v.19, número especial, p.52-69, jun. 2002.
- LORENZETTI, Leonir; MUENCHEN, Cristiane Muenchen; SLOGO, Iône Inês Pinsson. A Contribuição Epistemológica de Ludwik Fleck na Produção Acadêmica em Educação em Ciências. In: **VIII Encontro nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011, Campinas/SP. Encontro nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Rio de Janeiro/RJ: Abrapec, 2011.
- LOWY, Ilana. Ludwik Fleck e a presente História das Ciências. **Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.7-18, jul. 1994.
- MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico?. **Rev. Administração Contemporânea**, Curitiba, v.15, n. 2, p. 320-332, Abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Nov. 2015.
- PFUETZENREITER, M. R. Epistemologia de Ludwik Fleck como Referencial para a Pesquisa nas Ciências Aplicadas. **Episteme**. Porto Alegre, n. 16, p. 111-135, jan./jun. 2003.
- CAPES. **Tabela de classificação de periódicos QUALIS/CAPES: Educação**. 2014. Brasília. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: 05 maio 2016.
- QUEIRÓS, E. P. de; NARDI, R. Um panorama da epistemologia de Ludwik Fleck na pesquisa em ensino de ciências. In: **XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, Curitiba, 2008, p. 1- 11

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/Santiago: REDUC, 1991.

SOUZA, R; FERRAZ,D.; FRANCISCO, A.C.; CARLETTO,M. A Produção Teórica em torno da obra de Ludwik Fleck no Período Compreendido entre 2011 a 2013 e sua contribuição no Ensino de Ciências. **SINECT**: IV Simpósio Nacional de ensino de ciências e tecnologia Ponta Grossa PR 27-29 nov 2014.

GESTÃO EDUCACIONAL E A CONSTRUÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA

Paoline Bresolin¹
Chaiane Bukowski²
Oto João Petry³

Resumo:

O artigo apresenta um conjunto de reflexões críticas referentes as estratégias de gestão educacional emergentes na contemporaneidade, compreendendo os diferentes processos de escolarização. Objetivando estabelecer análises e sistematizações sobre a temática, o estudo elenca a revisão de literatura visando elucidar o repertório de pesquisas elaboradas até o presente momento e que estão disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O texto apresenta um conjunto de pesquisas encontradas a partir dos descritores, que nos possibilitou identificar a distribuição por regiões/universidades, concentração temporal, metodologias aplicadas e tendências analíticas. Neste exercício investigativo foram contempladas as produções científicas publicadas no contexto brasileiro, entre o período de 2011 e 2015. Constatamos que, apesar das produções investigadas abordarem uma temática relevante para os estudos em educação, ainda carecem de pesquisas abordando questões curriculares e formação de gestores.

Palavras-chave: Gestão democrática; Gestão escolar; Revisão de literatura;

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó/SC. E-mail: paolinebresolin@hotmail.com

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó/SC. E-mail: chaiane_bukowski@yahoo.com.br

3 PhD em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: oto.petry@uffs.edu.br

Introdução

“As instituições sociais existem para realizar objetivos [...]. O sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 435).

Iniciamos este texto analítico apoiando-nos nas ideias de Libâneo, Oliveira e Toschi, pois, ao tratarmos da gestão da escola, estamos frente a características que se relacionam a educação e formação dos indivíduos, a interações interpessoais, ações coletivas e individuais, processos de formação contínuos, entre outras. Assim, as práticas de organização e gestão das instituições educativas se revestem de peculiaridades genuinamente pedagógicas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), o que justifica a importância de estudos na área.

Quando compreendemos que a gestão “é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 438) e envolve aspectos gerenciais, técnico-administrativos, de tomada de decisão, coordenação de trabalhos, incluindo ações formais e informais, precisamos destacar que são várias as modalidades e concepções de gestão. Diante disto, o presente artigo objetiva apresentar uma revisão de literatura, considerando as produções científicas elaboradas entre 2011 e 2015 a partir dos descritores ‘gestão/ gestão democrática/ gestão educacional’. Para tanto, optamos por selecionar os trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Assim, nossa investigação tencionou a elencar os seguintes aspectos: examinar as produções acadêmicas relacionadas a temática; contribuir para a realização de novas pesquisas na área; e esclarecer a relevância do estudo proposto. A referida investigação

possibilitou-nos diagnosticar aspectos centrais sobre a relevância e teorizações do tema em questão.

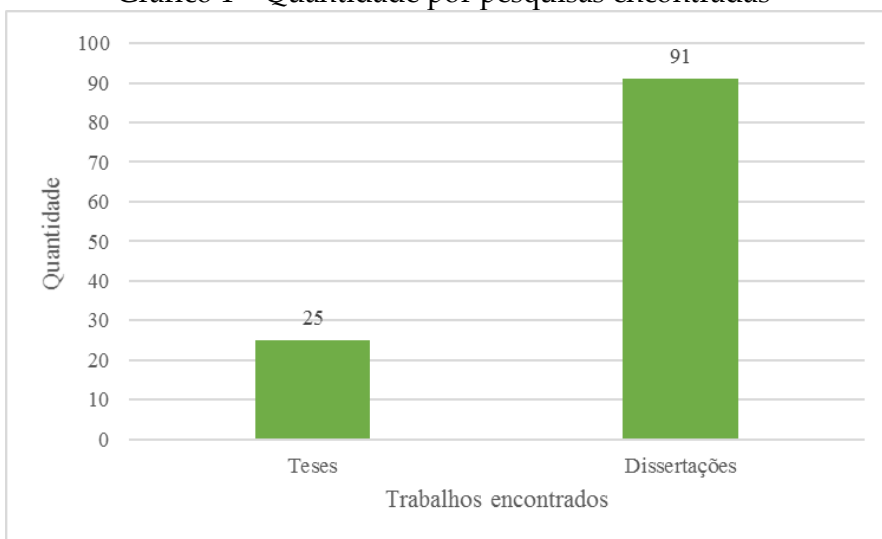
Para melhor situar o leitor, após estes apontamentos introdutórios, apresentaremos os dados estatísticos relacionados sobre a investigação, que compreendem: distribuição por regiões/universidades, concentração temporal e metodologias aplicadas. Num segundo momento, sinalizaremos as principais tendências analíticas que contemplaram as pesquisas encontradas, seguido de uma seção que elenca conceitos, teorizações e aspectos primordiais da gestão. Finalizaremos o presente artigo descrevendo sobre os resultados encontrados no decorrer deste estudo.

Investigação sobre os estudos relacionados a Gestão Educacional Democrática

Para o desenvolvimento deste artigo, analisamos e sistematizamos o repertório de literatura disponível sobre as relações da gestão escolar, tendo como finalidade, conhecer as produções acadêmicas, considerando que a literatura integra “as obras sobre conceitos, definições e teorias usadas em um campo de investigação” (FLICK, 2013, p. 45). Desse modo, nos mobilizamos a revisar as produções acadêmicas buscando apresentar o atual cenário relacionado a esta questão.

Inicialmente, delineamos um recorte temporal considerando os estudos publicados nos últimos anos, assim, abordamos somente as produções descritas entre 2011 e 2015. Para tanto, encontramos nesta investigação inicial, cento e dezesseis (116) pesquisas, em que notamos preponderância nos trabalhos dissertativos (gráfico 1).

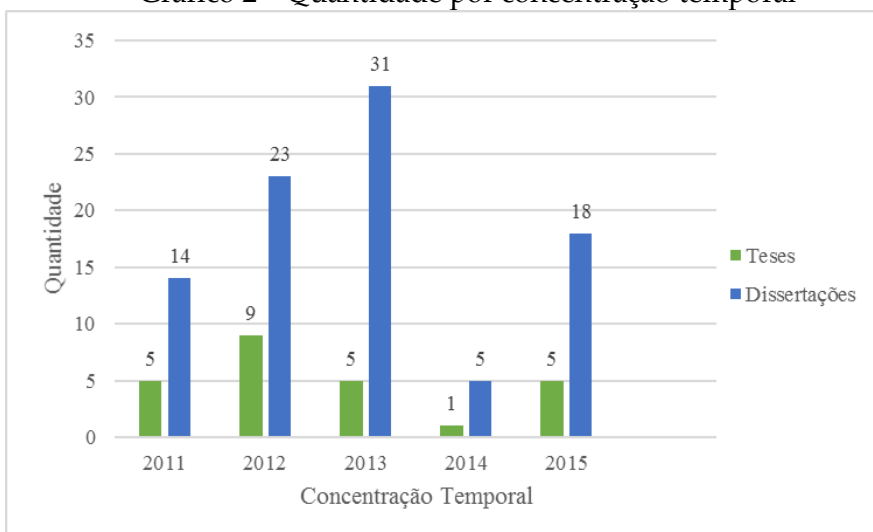
Gráfico 1 – Quantidade por pesquisas encontradas



Fonte: Elaboração dos autores

Constatamos, ainda, um crescimento significativo referente a quantidade de pesquisas de acordo com o período entre 2011 até 2013. Nessa direção, notamos a maior parte dos estudos publicados, em relação a teses em 2012 e dissertações em 2013. Entretanto, vale destacar um decréscimo nas produções no ano de 2014, como podemos verificar no gráfico que segue.

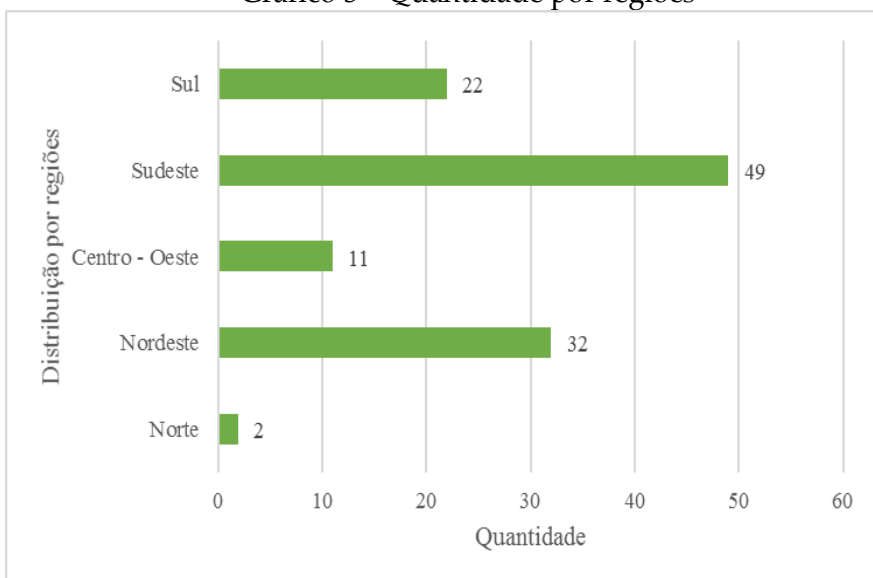
Gráfico 2 – Quantidade por concentração temporal



Fonte: Elaboração dos autores

No contexto de produções das pesquisas realizadas no país, evidenciamos a predominância dos estudos na região Sudeste, sinalizando quarenta e nove (49) trabalhos. A região Norte e Centro-Oeste são as localidades que apresentam menos pesquisas relacionadas a temática elencada. Estes indicativos possibilitam relacionarmos a produção acadêmica com a localização das grandes universidades – e respectivos pesquisadores e programas consolidados – situadas nos centros urbanos e no litoral, com menor incidência no interior do país. O gráfico 3 sinaliza estes dados:

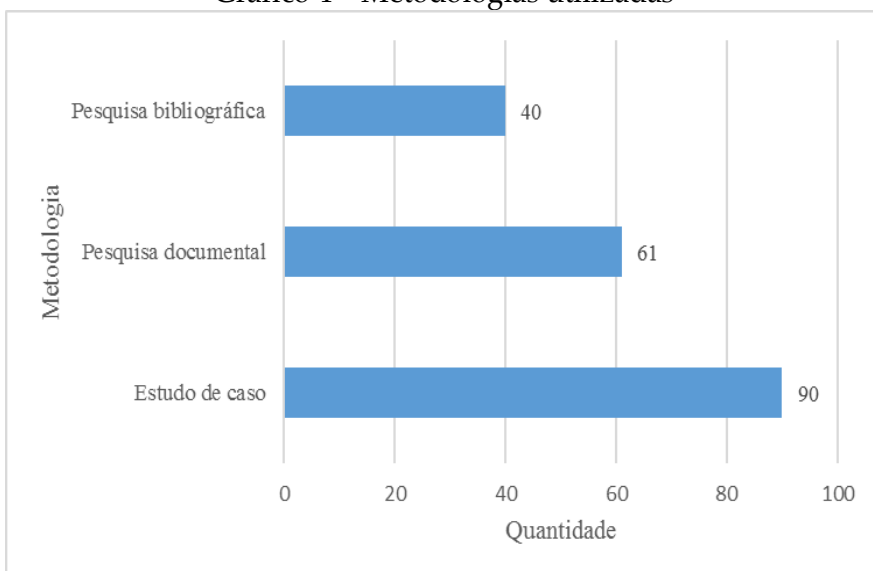
Gráfico 3 – Quantidade por regiões



Fonte: Elaboração dos autores

Nesta revisão da literatura investigamos, também, as metodologias utilizadas nas pesquisas. Nessa direção, identificamos nos estudos, três procedimentos técnicos mais enfatizados, a saber: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso. Encontramos de modo geral, diversas pesquisas que indicam o método misto, ou seja, aplicam mais que uma técnica para elaboração do trabalho. Assim, faz-se possível ressaltar que a metodologia mais utilizada é o estudo de caso, na qual encontramos noventa (90) trabalhos. Entretanto, observamos também que a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental apresentam uma quantidade significativa nas produções acadêmicas examinadas, como podemos verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Metodologias utilizadas



Fonte: Elaboração dos autores

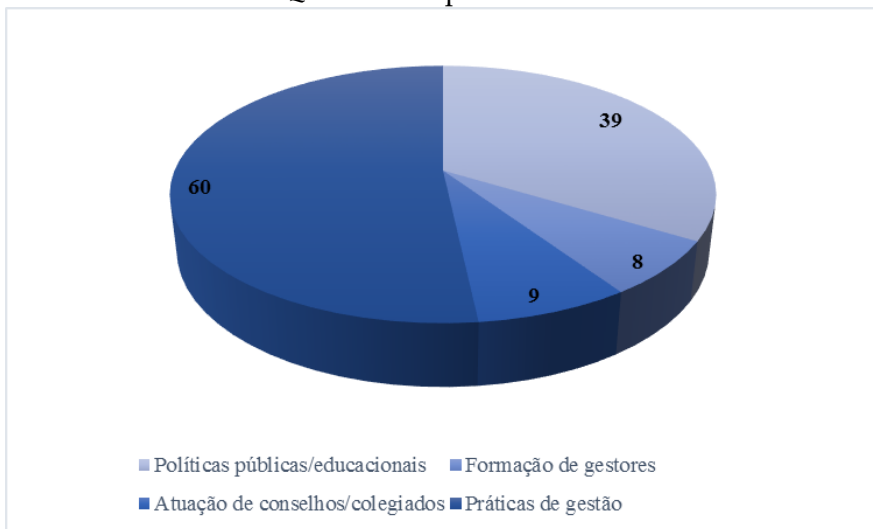
Os dados apresentados nesta seção nos possibilitaram uma visão ampliada do cenário atual das publicações brasileiras sobre a gestão. Estas informações direcionam nosso estudo para uma próxima seção que apresenta de forma integrada as tendências analíticas que predominaram nos resultados encontrados.

Tendências analíticas identificadas

O estudo das 116 pesquisas indicou não somente dados estatísticos. Analisando e categorizando cada uma delas, identificamos quatro tendências a que os trabalhos se referem: políticas públicas/educacionais; formação de gestores; prática de gestão; e atuação de conselhos e colegiados. Esta seção trata de forma mais aprofundada sobre estes aspectos e auxilia no mapeamento de como a gestão vem sendo estudada ao longo dos

últimos anos. O gráfico a seguir mostra a distribuição das pesquisas em cada tendência.

Gráfico 5 – Quantidade por Tendência Analítica



Fonte: Elaboração dos autores

Assim, a leitura atenciosa das pesquisas possibilitou-nos aprofundar as teorizações e concepções que emergiram de cada tendência analisada, configurando com maior confiabilidade o campo de estudos sobre gestão. Deste modo, nas 39 pesquisas que constituíram a tendência ‘políticas públicas/educacionais’ predominam estudos sobre a gestão democrática educacional relacionados ao disposto nas leis e decretos (Constituição Federal/1988, Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/ 2001, Plano Nacional de Educação - 2014-2024, entre outras) ou então a programas desenvolvidos por instituições governamentais ou privadas (Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Programa Um Computador por Aluno (UCA), Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, Gestão Nota 10, Sistema de Gestão Integrado (SGI),

Escola Ativa Organismos Internacionais para a América Latina, Educação em Tempo Integral (ETI), entre outros).

De uma forma abrangente, as pesquisas buscaram: a) analisar a forma como as orientações e propostas implementadas nos programas ou nas leis eram compreendidas pela equipe gestora das escolas e em que medida poderiam influenciar/impactar seu perfil profissional; b) analisar o nível de autonomia concedido a gestão escolar e que tipo de autonomia o programa sugere para o desenvolvimento do trabalho, identificando possíveis avanços ou retrocessos; c) análise das especificidades e diferenciações identificadas em cada uma das reformas implementadas, tomando como parâmetro a gestão democrática no âmbito Escolar; d) estudo sobre a mudança de ênfase de uma concepção da administração educacional para a gestão educacional, considerando os estudos históricos.

Além desta, identificamos uma segunda tendência que contemplou oito pesquisas abordando a 'formação de gestores'. A esta categoria relacionamos os trabalhos referentes aos cursos de formação para gestores, a saber: Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, do Ministério da Educação (MEC) e o Progestão. As pesquisas buscaram analisar: a) as contribuições do curso para o fortalecimento da gestão democrática e como se dá a apropriação deste conceito; b) os resultados/efeitos/mudanças que o curso provocou na gestão escolar; c) análise do processo de construção/implantação do curso em modalidade EaD; d) análise dos discursos de alunos egressos do curso sobre os processos de gestão escolar e os tempos e espaços utilizados para a formação.

A terceira tendência identificada emergiu dos trabalhos que abordaram a 'atuação de Conselhos e Colegiados Escolares', totalizando nove pesquisas. Foram relacionados os trabalhos que trataram da gestão escolar democrática, analisando: a) o papel que os conselhos e colegiados exercem na democratização da gestão da escola, bem como a sua atuação e forma de constituição; b) os

processos de escolha dos diretores; c) as relações de poder que envolvem a gestão democrática compreendendo as decisões deliberadas aos Conselhos Escolares.

A maior parte dos trabalhos foram direcionados para uma quarta tendência investigativa, denominada 'práticas de gestão', contemplando 61 pesquisas. Para compor esta categoria, relacionamos os trabalhos que objetivaram, de uma forma geral: a) a importância de ações éticas e democráticas para a gestão escolar; b) analisar as formas de provimento do diretor escolar; c) compreender as significações de gestores em relação ao processo de construção da gestão democrática; d) mapear as ações de gestão que estão sendo efetivadas e potencializadas nas escolas; e) discutir sobre os conceitos de gestão; f) refletir sobre os processos de avaliação e auto-avaliação; g) a importância da gestão democrática para a área de administração escolar; h) reconhecer as estratégias de gestão utilizadas pelo diretor e seus efeitos para a comunidade.

De imediato evidenciamos a necessidade de ações que enfatizam as políticas públicas para gestão e para formação específica para esses profissionais. Compreendemos que, para que o exercício da profissão assegure maior qualidade, torna-se indispensável que o gestor bem conheça o funcionamento do sistema escolar e suas atribuições.

Teorizações e concepções de gestão

Considerando os indicativos apresentados até aqui, cabe-nos ressaltar algumas conceitualizações e argumentações que embasam o campo da Gestão. Isso porque acreditamos que as novas configurações e mudanças pelas quais a escola contemporânea vem sendo caracterizada, exige uma gestão preocupada em buscar novas alternativas e modos de organização, "mesmo porque a escola, no passado (cinco anos é muito tempo, com a velocidade das mudanças), respondia a um contexto social diferente, mais lento e com menos alterações" (ROSA, 2012, p. 134).

Entendemos, assim, a necessidade de modificar e transformar constantemente os processos educativos que configuram o cotidiano educacional, uma vez que a escola deve consolidar-se num terreno fértil, onde as inovações possam criar raízes e estender suas ramificações sem obstáculos (BORJAS, 2006).

Pensando nestas considerações, entendemos que “administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com os objetivos educacionais” (PARO, 2000, p. 7). A escola é um lugar privilegiado para a vivência coletiva, integração e troca de experiências entre os diversos segmentos que compõem o quadro organizacional e, por este motivo, concordamos com Borjas (2006, p. 24) ao argumentar que “é preciso promover autonomia da comunidade educativa como uma instância que congrega atores com diferentes posições e interesses”. Para tanto, o diálogo torna-se peça fundamental nas relações cotidianas, firmando “a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 446). Mesmo assim é preciso prestar atenção ao fato de que, “uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das deliberações” (idem, p. 446).

Entendemos, por esta perspectiva, a necessidade de interação entre as relações humanas e as ações participativas a fim de alcançar os objetivos propostos na instituição, enfatizando tanto as tarefas quanto as relações. Então, “por ser um trabalho complexo, a organização e a gestão escolar requerem o conhecimento e a adoção de alguns princípios básicos, cuja aplicação se deve subordinar às condições concretas de cada escola” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 446). Partindo dessa compreensão, salientamos as palavras de Paro (2000, p. 12) ao afirmar que “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola [...] nas decisões sobre seus objetivos e

seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos”.

Pensar na gestão escolar de forma abrangente e comprometida, buscando novas alternativas para gerir a escola e os processos pedagógicos requerem estudo e pesquisa constantes, uma vez diagnosticadas as rápidas transformações que envolvem a vida dos estudantes. Para Borjas (2006, p. 51) “em processos de mudança é importante analisar a estrutura organizativa existente, porque ela transmite valores, formas de ver o mundo e maneiras particulares de se relacionar entre os membros da comunidade educativa”. Estes aspectos possibilitam integrarmos os dados encontrados na revisão de literatura às nossas concepções de gestão, a fim de vislumbrarmos novas perspectivas a este campo de estudos.

Considerações Finais

A partir das reflexões apresentadas ao longo do presente artigo, buscamos descrever os caminhos pelos quais a gestão vem sendo abordada nas pesquisas brasileiras a partir de 2011 até 2015. As diferentes visões de gestão escolar refletem posições políticas, estruturais, pedagógicas, administrativas que interferem na organização de todo processo educativo. Assim, foi possível constatar que, a partir dos descritores, a concepção com maior número de publicações foi a que se refere a gestão democrática, que envolve as diferentes formas de participação no contexto educacional.

Este diagnóstico possibilita pensarmos os resultados do nosso texto analítico de forma que as teorizações construídas sobre a temática comunicam-se com os resultados obtidos. Assim, após levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), investigamos cuidadosamente os 116 trabalhos encontrados. Os delineamentos identificados a partir dos dados analisados possibilitaram constatar quatro importantes tendências que emergiram das pesquisas, a saber: políticas

públicas/educacionais; formação de gestores; prática de gestão; e atuação de conselhos e colegiados. De acordo com a análise, evidenciamos a predominância nos estudos que enfatizam a “prática de gestão”. Entretanto, constatamos também, uma quantidade significativa de pesquisas que evidenciam as “políticas públicas/educacionais”. Essa intensidade de pesquisas nos revela que existe uma grande preocupação em relação as práticas cotidianas vivenciadas no âmbito escolar, elencando a organização e ações desenvolvidas nesses espaços, porém poucos estudos enfatizam a formação dos gestores.

Notamos que os estudos apresentaram consistência teórica, temática e investigação interessantes. Além disto, abrangeram diferentes abordagens da gestão, porém ainda necessita-se modificar e avançar no que tange políticas e programas de formação. Por isso destacamos que, ao intensificarmos os estudos acerca da temática proposta, vislumbraremos possíveis alternativas para que a pauta de trabalhos acadêmicos se amplie e garanta novos debates e perspectivas.

Referências

- BORJAS, Beatriz. **A gestão educativa a serviço da inovação**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa: guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- ROSA, Clovis. **Gestão estratégica escolar**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DA METACOGNIÇÃO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Luana Bonavigo
Universidade de Passo Fundo
luanabbonavigo@gmail.com

Vanessa Dal Pizzol
Universidade de Passo Fundo
dalpizzolvanessa@gmail.com

Caroline da Silva Furini
Universidade de Passo Fundo
carolinesfurini@gmail.com

Resumo:

O presente artigo visa contribuir para a clarificação do conceito de metacognição, evidenciando os processos metacognitivos como potencialidade para uma aprendizagem efetiva e significativa. Resulta de um estudo teórico realizado por meio da análise de dissertações produzidas e disponibilizadas no Banco de Teses da Capes, na Plataforma Digital de Dissertações e Teses da USP e da UFRGS. O estudo tem o propósito de construir um referencial necessário na identificação de questões que orientam a metacognição nos estudos da aprendizagem, desse modo a análise permitiu identificar as definições atribuídas à temática metacognitiva, assim como caracterizar os enfoques investigativos realizados em cada pesquisa. A partir do levantamento teórico foi possível reafirmar a importância que os estudos sobre a aprendizagem devem atribuir aos processos metacognitivos em um ambiente escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Metacognição; Educação.

Introdução

Vivemos aprendendo a todo momento, aprendemos a realizar tarefas, manusear novos equipamentos, a se locomover de diversas formas seja caminhando, andando de bicicleta ou dirigindo um automóvel, em um ambiente escolar aprendemos também conteúdos referentes a determinadas matérias. A forma como constrói-se a aprendizagem, junto com o acelerado desenvolvimento das novas gerações, apontam para significativas mudanças no contexto pedagógico. Configurações de ensino que vislumbram o sujeito como um ser apenas passivo na receptividade dos conteúdos, precisam ser repensadas diante de uma cultura em que muitas pessoas aprendem diversas coisas ao mesmo tempo, e estão em contato direto com um legado de informações de fácil acesso.

Neste contexto, onde descobrir novas informações se torna inteligível a todos, destaca-se a necessidade de aprendizagens, que permitam a construção do conhecimento e a transferência do saber para as diversas áreas. Em ambientes escolares, essa perspectiva se torna efetiva quando o aluno assume um papel de ação diante dos contextos de aprendizagem, pois é ele que vai participar como sujeito ativo que traça objetivos a serem alcançados e utiliza procedimentos que o levam a realização efetiva de suas tarefas.

Os processos de aprendizagem abrangem os aspectos cognitivos dos alunos, ou seja, os movimentos dos aprendizes para conhecer, representar e estruturar os fatos, e metacognitivos que buscam uma tomada de consciência do conhecer, possibilitando a avaliação das tarefas com o propósito de regulação e reflexão para uma próxima execução que evolua a desenvolvimento mais significativo.

Nesse sentido, acredita-se na metacognição¹ como potencialidade nos processos de aprender, característico de um ato

1 Discorrer-se-á mais sobre o conceito de metacognição no item 3, a partir da página 4.

do ser humano que busca consciência do seu próprio conhecimento. Diante do entendimento da metacognição como um mecanismo potencializador nos processos de aprendizagem que possibilitam um avanço no desenvolvimento, compreender a metacognição se faz necessário com vistas a um repensar as práticas pedagógicas.

O que move esta pesquisa é o interesse em conhecer os estudos realizados atualmente sobre a metacognição. Nessa perspectiva, o artigo estruturou-se a partir da escolha da análise de produção acadêmica com o objetivo de elencar os principais focos investigativos que estão sendo abordados referente a essa área do conhecimento. Após essa apreciação, identificou-se e sintetizou-se os temas estudados, referindo as implicações destes estudos ao conhecimento científico. Ademais pretendeu-se contribuir, explanando os aspectos teóricos assinalados nos textos, auxiliando na compreensão da metacognição nos estudos sobre a aprendizagem.

A produção acadêmica sobre metacognição

O levantamento de todos os dados, sobre a metacognição em pesquisas acadêmicas, foi realizado a partir da busca efetuada em três plataformas de pesquisa online de teses e dissertações, a saber, o Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Através do descritor *metacognição* priorizou-se para a análise apenas as dissertações que continham em seu desenvolvimento uma descrição sobre metacognição ou estratégias metacognitivas ou ainda metacognição e aprendizagem.

A primeira plataforma analisada foi o Banco de Teses da Capes, que através do descritor metacognição apresentou um total de 31 resultados, sendo 20 dissertações e 11 teses. A avaliação das pesquisas permitiu identificar 10 estudos que se enquadravam nos

objetivos do presente artigo, realizados nos anos de 2011 e 2012. Ao acionar o banco digital da USP, identificou-se um total de quatro dissertações e sete teses, sendo assim, seguindo as prioridades, foram localizados três estudos. Visto que uma pesquisa já havia sido apontada na Plataforma Capes, restaram duas para a análise, dos anos de 2007 e 2009.

Com vistas a localizar estudos mais recentes sobre o tema em questão, investigou-se a Plataforma da UFRGS priorizando os anos de 2013 a 2016, tendo como resultado da busca, 33 pesquisas, destas, 12 dissertações e 21 teses. Delimitando esse montante, restou apenas uma pesquisa realizada no ano de 2013.

Desta forma, o estudo partiu da análise de 13 dissertações que apresentavam contribuições sobre os processos metacognitivos. Já se torna evidente um exame preliminar diante da carência da produção acadêmica referente à metacognição, percebeu-se mais estudos a nível de doutorado e poucas pesquisas atuais que se relacionam ao tema.

A fim de atingir os objetivos, os estudos foram analisados em seu conjunto, denotando ênfase aos capítulos que continham descrições sobre a metacognição, a metacognição e a aprendizagem e sobre as estratégias metacognitivas. No intento de organizar os dados, foram caracterizados os principais elementos a partir de um conjunto de variáveis², estes passaram a ser elencados em um banco de registros. A apuração desses dados permitiu vislumbrar a totalidade das informações, constituindo uma base para as interpretações.

A análise dos dados evidencia que a maioria das pesquisas desenvolveu-se circundando a grande área: Educação, visto que os estudos abrangeram oito programas de Mestrado em Educação, um Mestrado em Educação em Ciências e Saúde, dois em Mestrado em Ciências, um Mestrado em Ensino de Matemática e um

2 As variáveis foram categorizadas conforme: autor (a); título; ano; programa; sujeitos envolvidos; objetivos; procedimentos; instrumentos; autores citados; conceitos utilizados; conclusões.

Mestrado em Letras. Há uma diversidade nas linhas de estudo que contemplam específicas subáreas do conhecimento; evidenciamos maiores extensos dos estudos em matemática, língua inglesa, educação infantil e atribuídas ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), conforme detalha o Gráfico 1.

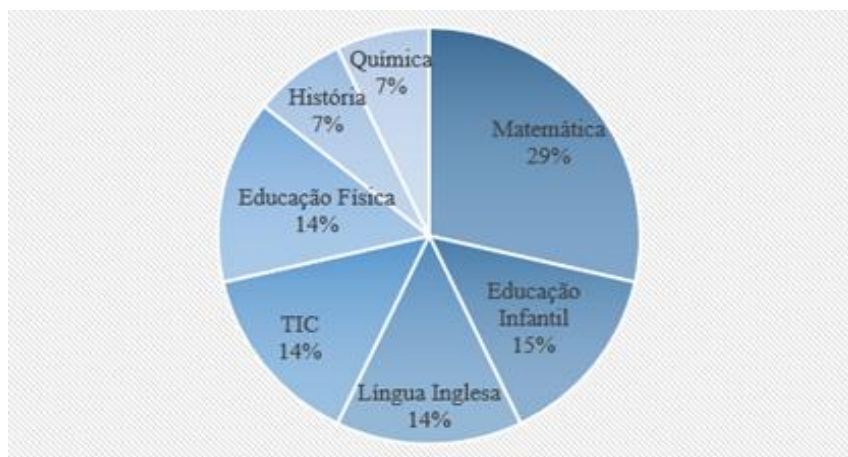


Gráfico 1. Distribuição das áreas de conhecimento envolvidas nas pesquisas.

Fonte: Autores

As pesquisas analisadas, em sua maioria, seguem um delineamento qualitativo, sendo apenas uma de cunho quantitativo e duas seguem o método misto de análise qualitativa e quantitativa. O foco investigativo, neste momento, é direcionado aos estudos realizados sobre metacognição e por isso volta-se a análise, de forma mais significativa, à construção bibliográfica empreendida em cada pesquisa.

Refletindo sobre a Metacognição: buscando referências

Pretende-se neste momento, discorrer sobre o tema metacognição, conceito fundamental deste trabalho. Os autores afirmam não haver uma definição unificada para a metacognição (KOCH, 2011; LOCATELLI, 2011; SOUSA, 2007; THURCK, 2011;

YAHATA, 2012), mas discorrem que desde sua origem o conceito está sendo aprofundado e recebe um olhar especial das áreas de Psicologia e Educação.

No entanto, é unânime a compreensão de que o termo surge na década de 70, nos estudos de Flavell (1971) que compreendia como o conjunto de conhecimento, decorrente das experiências armazenadas na memória em longo prazo, sobre os aspectos cognitivos, que podem ser relatados, ou seja, estão a um nível consciente. Esse conjunto de conhecimentos é composto de forma intraindividual, interindividual e universal, assim como esclarece Brilhante (2012, p. 49) em seu estudo

[...] conhecimento que a pessoa tem de si enquanto sujeito cognitivo, que se dá por meio de uma tomada de consciência de modo que a pessoa integre o conhecimento intraindividual (conhecimento de suas próprias habilidades e limitações), o conhecimento interindividual (conhecimentos adquiridos em relação com os outros) e o conhecimento universal (conhecimento comum a uma cultura).

Desse modo considera-se a metacognição como um tipo de conhecimento que leva ao autoconhecimento, pois está relacionada com saberes de interesses particulares das pessoas. É o conhecimento sobre si e sobre os fatores variáveis individuais, além do conhecimento sobre determinada tarefa ou o uso de estratégias, junto com o saber sobre o modo como essas variantes interferem no resultado de determinada ação, possibilitando ao indivíduo controlar suas condutas (BRAATZ, 2012; TAVARES, 2011).

Algo considerado como uma preocupação dos autores, referiu-se a diferenciar cognição de metacognição (BRAGA, 2012; LOCATELLI, 2011; SPERAFICO, 2013; TAVARES, 2011; VEZOLI, 2011), pode-se destacar a concepção de Braga (2012, p.37) que refere a cognição como “ movimento que o cérebro e a mente de cada ser humano fazem para a aquisição de conhecimento”, dessa maneira cada indivíduo se desenvolve intelectualmente a partir de processos cognitivos.

A metacognição por sua vez, pode ser considerada como cognições de segunda ordem, levam a conhecer o próprio conhecimento, mas além de conhecer é possível avaliar, regular e organizar os próprios processos cognitivos (BRILHANTE, 2012; KOCH, 2011; LOCATELLI, 2011; SOUSA, 2007; NASCIMENTO, 2011; TAVARES, 2011;). Em consonância com as demais dissertações analisadas, destaca-se a definição atribuída por Braga (2012, p.39)

A metacognição possibilita a identificação na memória, dos conhecimentos necessários para a realização de uma tarefa, assim como a análise de uma determinada situação dentro das possibilidades da criança, de maneira que ela esteja mais consciente em suas escolhas, de como realiza e processa cada aprendizagem construída.

, os estudos buscam focar a contribuição da metacognição para a aprendizagem. Visto que uma aprendizagem eficiente não depende somente da idade ou da experiência de cada um, mas de estratégias cognitivas e metacognitivas que proporcionam para os aprendizes um avanço em direção a tomar consciência do seu saber e tomar decisões que conduzam a utilização de formas apropriadas em cada tarefa a fim de alcançar os resultados desejados (TAVARES, 2011).-

Em conformidade com os demais estudos, Braatz (2012, p.65-66) refere que a metacognição na aprendizagem representa

[...] um processo fundamental que leva o aprendiz a conhecer-se, conhecer sua maneira de ser e de aprender, conhecer seus recursos e estratégias cognitivas no momento de sua aprendizagem, refletindo e tomando consciência de suas ações e interações com os assuntos a serem aprendidos de forma a, quando necessário, mudar seus comportamentos em direção a uma aprendizagem com autonomia, mais significativa e de melhor qualidade. Assim, a metacognição capacita o aprendiz a planejar, regular e avaliar sua própria aprendizagem.

Conforme Locatelli (2011), para que o aluno regule a sua aprendizagem, ele deverá possuir habilidades metacognitivas. Vezoli (2011) em seus estudos salienta que a metacognição permite sermos estrategistas de nossa aprendizagem. Para Sousa (2007), as elaborações metacognitivas diante de uma situação de aprendizagem somente serão possíveis se houver motivação do aluno na realização da tarefa, essa motivação que irá promover inicialmente um desequilíbrio fazendo com que o aprendiz busque o equilíbrio, que pode vir a se constituir como uma nova aprendizagem, nesse sentido uma experiência metacognitiva é vivenciada diante de uma dificuldade ou de um sentimento de que algo não está ocorrendo da maneira correta. Nos estudos de Braga (2012) destaca-se a importância nos processos metacognitivos de adultos que estimulam as crianças a realizarem as tarefas e tomarem consciência do que fazem, sendo este o caminho para uma aprendizagem significativa. Segundo Brilhante (2012) se faz importante ativar a “cultura do pensamento” nos processos de aprendizagem com uso cognitivo consciente e regulado. Além do mais, conforme destaca Thurck (2011, p. 09) os processos metacognitivos reconhecem os aprendizes como ativamente envolvidos no processo “gerindo e (re) construindo a própria aprendizagem”.

Através dos diferentes autores que estudam a metacognição, pode-se intuir sobre a abrangência e seu papel na aprendizagem pessoal; deste modo, com o propósito de analisar profundamente as pesquisas nesta área, buscar-se-á identificar dentre as pesquisas selecionadas as abordagens frequentes sobre a metacognição.

Focos de Investigação: analisando a produção acadêmica

A leitura dos documentos possibilitou identificar cinco grandes focos investigativos atribuídos ao conceito de metacognição, conforme detalha o gráfico 2. A maior evidência

encontra-se nos estudos voltados às estratégias metacognitivas, os autores buscam investigar os usos de estratégias nos processos de aprendizagem dos alunos. Algumas dissertações se direcionam às habilidades cognitivas com vistas a compreender quais habilidades são ou podem ser utilizadas diante de um aprendizado específico, destaca-se nesse desenho de pesquisas a matemática como campo do conhecimento investigado. Em outras pesquisas a preocupação em compreender os processos metacognitivos ganha ênfase, ou seja, quais os procedimentos metacognitivos implicados diante de um específico saber ou como promover esses processos. Relacionar a metacognição com outras categorias, como o desempenho ou a reformulação de modelos mentais, também ganha destaque em alguns estudos. Além do mais, aparecem pesquisas que se preocupam em buscar uma definição da metacognição, investigando em contexto escolar sobre o que os sujeitos envolvidos sabem de metacognição.

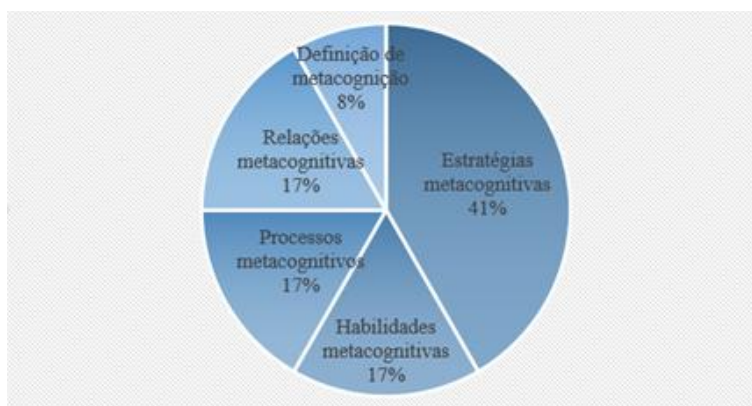


Gráfico 2. Foco investigativo das pesquisas. Fonte: Autores

Em todas as dissertações a preocupação se volta aos processos envolvidos nas relações de aprendizagem, como o conhecimento está ou poderia ser construído de forma a alcançar níveis mais profundos de saber. Podemos localizar nas dissertações (PUPIN, 2009; KOCH, 2011; YAHATA, 2012) que seguem os

estudos de Flavell (1977, 1979) em que esse conhecimento pode ser observado seguindo três variáveis: interindividuais, intraindividuais e uma variável universal, desse modo, há uma categoria sobre as pessoas, os seres como ativos nesse processo; há uma sobre as tarefas, natureza da informação e a natureza das exigências; e há outra sobre as estratégias, quais os procedimentos tomados para alcançar os objetivos. Nesse sentido, orientamos a escrita a fim de descrever as concepções exploradas pelas pesquisas, diante dessas três categorias, abrangendo os processos metacognitivos que condizem com o foco de análise.

Nos estudos investigados há uma grande ênfase aos sujeitos aprendizes como envolvidos ativamente nos processos de aprendizagem. A capacidade metacognitiva dos indivíduos é referida como a compreensão deles diante das tarefas propostas, além do mais, envolve a planificação, a revisão, a avaliação do próprio processo cognitivo, ou seja, é uma regulação da sua aprendizagem, que vai se qualificar na medida que o aprendiz se responsabilizar e conseguir fazer transferências e generalizações. Os estudos compreendem, assim como Koch (2011, p. 35) em sua dissertação, que “a metacognição permitirá aos sujeitos tomarem consciência de seus processos adotados”, complementado a concepção adotada por Tavares (2011, p. 36)

[...] o conhecimento ou crença que o aprendiz possui sobre si, sobre os fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa, da estratégia e sobre o modo como afetam o resultado dos procedimentos do intelecto. Contribui para o controle das condutas de resolução, permitindo ao aprendiz reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao repertório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de se poderem aplicar. Permite, inclusive, avaliar os resultados finais e/ou intermédios e reforçar a estratégia escolhida ou alterá-la, em função da feitura de avaliações.

Desse modo, as experiências dos alunos quando são metacognitivas compõem-se de aspectos conscientes, cognitivos e afetivos de percepções diante do sucesso perante uma tarefa que já

ocorreu ou está acontecendo, oportunizando pensamentos acerca do envolvimento realizado na situação e do próprio pensamento construído.

As dissertações que se preocupam com as habilidades metacognitivas, buscam investigar como os alunos podem desenvolver algumas capacidades na resolução de determinados problemas específicos matemáticos, que o levam ao pensar sobre o processo efetuado na realização da atividade. Visto que a metacognição aparece como uma adequação bem-sucedida diante das aprendizagens e, além disso, que esse é um processo individual, que não ocorre de forma mecânica e rápida, mas exige um grau de empreendimento por parte de cada um, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas se mostra essencial nos âmbitos escolares desde a infância.

Os estudos avaliados consideram que é possível desenvolver habilidades metacognitivas com os alunos em um ambiente escolar, mesmo em curto prazo. Isso se for colocados desafios educacionais, ponderando que as práticas docentes devem considerar a metacognição e suas implicações para aprendizagem. Podemos associar essa questão com outro aspecto de nossa análise que condiz com os aspectos das tarefas, examinando as atividades que são propostas e suas implicações no desenvolvimento do aluno.

A metacognição vista como uma ferramenta da aprendizagem, que conduz ao gerenciamento dos conhecimentos, é considerada nas pesquisas como um instrumento potencialmente significativo para o processo de aprender. Essa compreensão implica diretamente nos ambientes escolares onde, mesmo o aluno sendo visto como um sujeito ativo nesse caminho, é preciso de facilitadores, desafiadores e impulsionadores que favoreçam o desenvolvimento metacognitivo. Os professores são vistos como mediadores que podem promover ambientes de aprendizagem oferecendo aos alunos experimentar, refletir e vivenciar o conhecimento, na medida em que favorecem atividades

incentivadoras ao uso de habilidades metacognitivas. Conforme ressalta Thurck (2011, p.15) em seu estudo

O conhecimento da tarefa é importante para os alunos, uma vez que eles precisam compreender bem o objetivo da atividade. Eles precisam saber como aquela atividade vai auxiliar na sua aprendizagem. O professor precisa guiá-los e explicitar o objetivo e a contribuição da atividade, levando-os a refletir sobre isso.

O ensino metacognitivo deve proporcionar um ambiente educativo interativo, o professor ao lançar uma tarefa inicial, cria forma e meios de explicar a significância da execução daquela atividade e aos poucos vai favorecendo para os alunos o conhecimento e oportunizando que reconheçam suas potencialidades de forma autônoma. Os docentes realizam assim um ensino significativo, dando sentido às informações que conduzem a construção de conhecimentos mais efetivos.

Nesse aspecto o trabalho consciente com a metacognição somente será possível se houver familiarização com os recursos e ferramentas possíveis. Sugere-se a oferta de cursos direcionados a esses conhecimentos e reitera-se a fundamental importância de uma formação docente continuada que possibilitem encontros de discussões e reflexões sobre a importância de uma atuação docente planejada e significativa.

Explicitada a referida importância do ambiente escolar nos processos metacognitivos de aprendizagem, os estudos analisados, em sua maioria, se direcionam aos procedimentos realizados pelos aprendizes diante de tarefas que o conduzam ao saber. Brilhante (2012) mostra em sua pesquisa que desde muito novas as crianças já apresentam um movimento de supervisionar suas ações, controlar e regular, porém essas situações ainda se colocam distantes de uma tomada de consciência por parte dos alunos novatos. É possível verificar que diferentes estratégias são utilizadas pelos alunos e encaminham para diversos objetivos, tendo em vista que nem todos alcançam os mesmos resultados, mesmo que usem ferramentas idênticas.

As investigações referentes ao uso das estratégias são conduzidas diante da perspectiva de estudar a metacognição e a aprendizagem. As dissertações analisadas compreendem as estratégias como procedimentos realizados, dentro de um aspecto de ação diante de uma determinada tarefa, ou seja, qual o movimento realizado pelo sujeito a fim de alcançar o seu objetivo, pensando na aprendizagem seria alcançar determinado conhecimento. Conforme Brilhante (2012, p. 57, grifo nosso)

As estratégias correspondem a um plano de ação por meio do qual se pode processar, organizar, reter e recuperar toda a informação que tem de aprender [...] as estratégias cognitivas ajudam na retenção e na utilização de novos conhecimentos[...]. Já as estratégias metacognitivas nos permitem planejar, monitorar e avaliar nossa aprendizagem, sendo essenciais para o uso das estratégias cognitivas e para orientar e avaliar o nosso processo em direção à meta traçada.

As estratégias metacognitivas vão gerenciar as cognitivas, que por sua vez permitem associações de novos conhecimentos com saberes anteriores, reconstrução e troca de conhecimentos. Já as metacognitivas elevam a um nível mais profundo de aprendizagem e possibilitam uma análise avaliativa das tarefas executadas, ou em execução, com fins de planejar uma ação diante do aprender que conduzirá a melhoria na efetivação do processo. Diante desse entendimento a escola se coloca como um ambiente favorável ao desenvolvimento de estratégias que conduzam a aprendizagem efetiva e à autonomia intelectual (BRAATZ, 2012; BRILHANTE, 2012; VEZOLI, 2011; SPERAFICO, 2013).

É apontado, de forma congruente nos estudos, a tomada de consciência como uma estratégia primordial a ser desenvolvida, sendo que a partir da sua efetivação será possível relacionar outras estratégias. Tomar consciência se refere a um processo de descobrimento, onde o aprendiz percebe de maneira consciente aquilo que está fazendo, e pode estabelecer relações com conhecimentos já aprendidos. Nesse sentido, as estratégias devem

visar uma reflexão que mobilize os sujeitos à tomada de consciência do seu aprendizado.

As pesquisas investigadas consideram, em seus resultados, a importância da metacognição nos processos de aprendizagem, quer seja para a prática leitora, para aprender história e álgebra, ou quer seja no aprendizado de cursos realizados a distância. Destacase a importância dos professores como oportunistas desse processo, que desse modo devem assumir a metacognição em sua atitude docente.

Considerações Finais

A necessidade de estudos aprofundados referente aos conceitos metacognitivos se coloca como uma exigência no sentido de orientar as investigações contemporâneas sobre a aprendizagem. Identificar a produção acadêmica se efetiva em um primeiro passo na ambição de estudos futuros em educação que busquem analisar esse tema. Foi nesse sentido que o presente artigo se orientou, com fins a caracterizar os estudos que estão sendo desenvolvidos sobre a metacognição e de fundamentar o conceito diante das perspectivas adotadas pelos autores estudados.

A grande maioria dos trabalhos averiguados evidencia a relevância do pensar a metacognição diante dos contextos de aprendizagem, sendo de fundamental importância que todos os sujeitos envolvidos nesse ambiente conheçam seus fundamentos para que possam pontuar seus lugares como atores ou mediadores desse processo. Outra evidência importante que se manifesta nos resultados dos trabalhos condiz com a eficiência das estratégias metacognitivas e com a capacidade de possibilitar que habilidades metacognitivas se desenvolvam nos sujeitos nas relações de ensino e aprendizagem. De maneira geral as pesquisas se mostram embasadas teoricamente e permitiram romper com a dicotomia entre teórico e prático, centrando o foco de análise nas ações dos sujeitos diante do saber.

O presente artigo buscou uma aproximação com o processo de produção de conhecimento realizado nas pesquisas acadêmicas brasileiras, se efetivando em um estudo teórico construído com a busca por dissertações e executado no decorrer de uma revisão bibliográfica dos estudos. Acreditando que a construção do saber se faz permeada de aspectos teóricos e metodológicos destaca-se a importância de um referencial teórico sólido e bem fundamentado e conduz para estudos mais aprofundados referentes à metacognição e a aprendizagem.

Referências

BRAATZ, S. C. *Uso de estratégias metacognitivas de leitura em alunos da disciplina de inglês instrumental*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2012.

BRAGA, A. R. C. *As estratégias metacognitivas de controle utilizadas pelas crianças da educação infantil e as contribuições na prática pedagógica*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2012.

BRILHANTE, L. de A. A. *Processos metacognitivos implicados na produção escrita de crianças do primeiro ano do ensino fundamental*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2012

KOCH, S. H. da S. *Aprender a aprender: na busca de processos metacognitivos com o uso das TIC*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

LOCATELLI, S. W. *Análise da manifestação de elementos de metavizualização na aprendizagem de química*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, T. P. C. *Metacognição e auto-regulação da aprendizagem em cursos a distância: estratégias de estudo e percepções sobre o contexto de ensino de servidores públicos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2011.

PUPIN, R. C. *Habilidades metacognitivas em matemática: desenvolvimento por meio de problemas aritméticos verbais com história no ambiente lúdico de aprendizagem de Realidade Suplementar*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, 2009.

- SPERAFICO, Y. L. S. *Competências cognitivas e metacognitivas na resolução de problemas e na compreensão do erro: um estudo envolvendo equações algébricas do 1º grau com alunos do 8º ano*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- SOUSA, A. S. de. *Metacognição e o ensino de álgebra: análise do que pensam e dizem professores de matemática da educação básica*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2007.
- TAVARES, B. F. *Metacognição, aprendizagem e o treinamento tático teórico (ttt) do futsal*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
- THURCK, A. L. N. *Metacognição e autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, 2011.
- VEZOLI, R. *Estratégias metacognitivas dos alunos de sétima série de duas instituições escolares do sudoeste do Paraná, na aprendizagem/ensino da disciplina de história*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.
- YAHATA, E. A. *O desenvolvimento de habilidades metacognitivas na resolução de problemas de análise combinatória*. 2012. Dissertação (Mestrado em ensino de matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

ABORDAGEM CTS UTILIZANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O ENSINO ADAPTATIVO

João Paulo Aires
UTFPR – Câmpus Ponta Grossa
joao@utfpr.edu.br

Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira
UTFPR – Câmpus Ponta Grossa
castilho@utfpr.edu.br

Luiz Alberto Pilatti
UTFPR – Câmpus Ponta Grossa
lapilatti@utfpr.edu.br

Resumo:

O presente artigo apresenta a proposta o ensino adaptativo e sua ligação com a aprendizagem significativa de CTS. São apresentados os conceitos ligados à teoria de aprendizagem proposta por Ausubel, vinculadas ao enfoque CTS, e como ela é obtida por intermédio do ensino adaptativo. Para desenvolver este trabalho, foi adotada uma revisão bibliográfica, trazendo para a discussão artigos retirados do portal Periódicos da Capes e da ferramenta Google Scholar, utilizando como palavras-chave de pesquisa os seguintes termos: "ensino adaptativo", "*adaptive learning*", "aprendizagem significativa", "enfoque CTS". Como conclusão da pesquisa, pode-se avaliar que o ensino adaptativo permite a aprendizagem significativa no enfoque CTS, uma vez que a plataforma adaptativa molda a sequência de ensino de acordo com cada aluno e seu nível de dificuldade, permitindo a construção crítica acerca do conteúdo abordado. Como o objetivo da abordagem CTS é a construção de pessoas para a tomada de decisão, foi possível concluir que o ensino adaptativo, promovendo

a aprendizagem significativa na abordagem CTS, ajusta a curva de aprendizado do aluno para uma abordagem crítica-reflexiva, uma vez que reforça os conceitos que ele ainda não compreendeu. Desta forma outros elementos são disponibilizados, para auxiliar o aprendiz e promover a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: ensino adaptativo; aprendizagem significativa; ensino de ciências.

Introdução

Atualmente somos movidos pelo progresso nas mais variadas áreas do conhecimento, com base em alguns fatores como o capitalismo, a globalização, a ciência e a tecnologia. É notável que estes fatores, provocaram avanços significativos na sociedade e, com isto, ocorreram mudanças radicais no mundo em que vivemos.

É fato que, com as mudanças proporcionadas em todos os segmentos, é necessário voltar os olhos para tornar a educação um elemento diferenciado e, dessa forma, o ambiente escolar precisa não somente de pessoas engajadas com o ensino, mas, sobretudo, que ele seja administrado de maneira que proporcione o interesse dos alunos e, assim, possa transformar a realidade pessoal e profissional de cada um.

É notório os avanços proporcionados pelos estudos acerca de Ciência e Tecnologia em diversos segmentos. Entretanto, cabe à educação com enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), o desenvolvimento de uma sociedade crítica e reflexiva, voltada à tomada de decisão relacionada aos impactos da tecnologia na sociedade moderna.

Neste sentido, é necessário vincular o conteúdo lecionado à abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), de modo que haja interação entre a disciplina e o reflexo no dia-a-dia das pessoas. Assim, a aprendizagem significativa fortalece a construção de cidadãos mais comprometidos com a sociedade, pois permite ao

professor exemplificar cada conteúdo de maneira que aproveite o conhecimento prévio do aluno.

Com isso, surge o ensino adaptativo, que tem como elemento principal a abordagem de ensino voltado aos interesses do aluno, aproveitando-se daquilo que ele já domina e fortalecendo os pontos que ele precisa se esforçar mais. Isto nada mais é do que uma aprendizagem significativa, na qual a plataforma utilizada e que se adapta ao aluno e procura abordar cada tópico com base nas experiências que o aluno possui, semelhante à aprendizagem significativa.

Assim, este artigo tem como objetivo, discutir sobre a aprendizagem significativa com enfoque CTS, vinculado ao ensino adaptativo e que, trabalhados em conjunto, proporcionarão ações diferenciadas na maneira como ensinamos e aprendemos.

Os desafios da educação

O avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos nos proporcionou maneiras diferentes de circulação e de armazenamento de informações, sendo estas, quase que instantaneamente, podem ser visualizadas por milhares de pessoas. Neste cenário de transformações, a educação dispõe de inúmeras ferramentas que podem cooperar nos processos de ensino, permitindo o acesso de informações de forma ágil e atualizada.

Na abordagem CTS, a tecnologia é discutida em dois sentidos: na solução de um problema pelo qual a sociedade está vivendo e, também, os reflexos sociais e ambientais que o uso dessa tecnologia ocasionará (VASCONCELOS et al.,2012; GIL, GIL, KALHIL; 2013). No âmbito do ensino, uma ferramenta tecnológica (instrumento, software, equipamento) pode ser utilizada como suporte ao conteúdo, sendo avaliados os conceitos e habilidades que serão desenvolvidos na disciplina e as possibilidades de aprendizado que podem ser fortalecidos (TEIXEIRA, 2003; SILVA, SOUZA, 2012).

Porém, apenas as ferramentas não são suficientes e conforme ilustrado por Safanelli et al. (2012) “[...] existem muitos desafios a serem superados para que a educação [...]” possa promover o “[...]desenvolvimento dos países e o sucesso profissional.”. Com isso, é relevante destacar que a educação, para proporcionar a transformação esperada, precisa utilizar com sabedoria os meios disponíveis na atualidade e capacitar os docentes de forma adequada.

Em seu trabalho, Safanelli et al. (2012, p. 2) destaca alguns desafios para a educação, tais como:

a necessidade de despertar nas pessoas a vontade de buscar conhecimentos ao longo de toda a vida, gerando uma sociedade educativa; o foco e as limitações presentes nas políticas educacionais; a flexibilidade e diversidade dos sistemas de ensino; a absorção de pilares fundamentais capazes de fazer com que a educação desperte as potencialidades de cada um e, ainda, algumas tensões presentes na sociedade atual.

Em uma rápida análise, é possível perceber que, conforme apresentado por Safanelli, é preciso pessoas interessadas em proporcionar a transformação educacional, que reflitam sobre as possibilidades e limitações existentes, e que incentivem nas pessoas o desejo de assimilar aquilo que lhes permita o diferencial.

No que diz respeito à forma de trabalho adotada pelos professores, Demo (2010, p. 7) enfatiza algo preocupante “Certamente, há aula e aula. Estou falando aqui de aula instrucionista, aquela dada sem autoria. Apesar do reconhecimento insistente do baixíssimo desempenho da escola, continuamos tocando o mesmo barco.”. Neste sentido, o maior desafio é proporcionar aos docentes uma transformação radical, principalmente por intermédio de capacitação.

Assim, apesar da educação proporcionar inúmeras mudanças na sociedade (como a escrita, a capacidade crítica e reflexiva, entre outros), é imprescindível que cada pessoa

estabeleça seus próprios objetivos, ou seja, cada um deve definir os desafios que pretende vencer, por intermédio de uma capacitação continuada para ter melhores oportunidades. Neste sentido Teixeira (2003) destaca que “O Movimento C.T.S. [...] advoga sobre a necessidade de utilização de múltiplas estratégias didáticas [...] e mudança de perfil dos professores”.

Para isso, a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, sancionada pelo governo federal brasileiro, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem por objetivo central, definir os objetivos para a educação brasileira nos próximos dez anos. Dentre as diretrizes do PNE, descritas no Art. 2º, destacam-se três principais: “[...] IV - melhoria da qualidade da educação; [...] VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB [...] IX - valorização dos (as) profissionais da educação [...]”.

Essencialmente, é notável que a proposta do PNE vem ao encontro da necessidade de melhoria contínua no processo de ensino. Entretanto, é importante frisar que, apesar de uma política nacional, será necessário o entendimento da sociedade e, principalmente, de alunos e professores, como verdadeiros transformadores: o professor como mediador do conteúdo e o aluno, como o aprendiz interessado em novas possibilidades.

A aprendizagem significativa de Ausubel

A teoria de aprendizagem de Ausubel, denominada aprendizagem significativa, estabelece a importância em valorizar os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, de maneira que se possam estabelecer estruturas mentais relevantes e que permitam absorver novos conhecimentos (PELIZZARI et al., 2002; NETO, 2006; TAVARES, 2010; FERNANDES, 2011). Desta forma, o aprendizado passa a ser mais interessante e prazeroso para o aluno, uma vez que o significado do conteúdo é mais pertinente.

No processo ensino e aprendizagem tradicional, normalmente são utilizados livros como material de apoio. Estes, por sua vez, estão organizados de maneira que os conteúdos são estruturados conforme uma sequência lógica e coerente. Assim, é possível dizer que esse material é significativo, quando o leitor é capaz de relacioná-lo com informações que ele domine anteriormente (TAVARES, 2010).

Adicionalmente uma aprendizagem é dita significativa, no momento em que um novo conteúdo lecionado é agrupado ao conhecimento de um aluno, dando significado a partir da relação com o conhecimento que ele já possui. Por exemplo, ao falarmos as palavras “mão”, “casa”, “carro”, automaticamente fazemos uma ligação com algo que conhecemos. Assim, quando o conteúdo sobre Lesões por Esforços Repetitivos (LER) mencionar os problemas nas articulações das mãos, já formamos uma imagem automaticamente em nossas mentes.

Adicionalmente Pelizzari et al. (2002), menciona que a aprendizagem passa a ser mecânica quando “[...] se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente [...]”. Desta forma, é possível perceber que basicamente memoriza-se algo e que, se não produzir um efeito interessante, simplesmente reproduziremos aquilo sem termos ideia do porquê.

Cabe destacar que a abordagem CTS tem como característica essencial, a compreensão utilizando diferentes abordagens, como nas discussões em sala de aula, que tem por objetivo a troca de ideias e a possibilidade de questionar a verdade dos fatos (SILVA, SOUZA, 2012; Corrêa, Araujo, 2014). Isto é similar ao que ocorre na aprendizagem significativa, uma vez que um conteúdo passa a fazer sentido, a partir da descoberta pelo aprendiz, por meio de associações a exemplos do cotidiano.

Como a aprendizagem significativa acontece?

De acordo com as condições apresentadas pelos autores estudados, destaca-se essencialmente que o aluno precisa estar interessado em aprender. Para isso, o conteúdo deve estar organizado logicamente e ter significado que seja interpretado como relevante para quem está aprendendo.

Em linhas gerais, a aprendizagem significativa foi desenvolvida com base na associação e relevância do novo conteúdo com algo anteriormente conhecido e que gere interesse. Por exemplo, quando alguém nos fala as palavras "mão", "triângulo", "carro", imediatamente estabelecemos mentalmente uma imagem a cada uma das palavras, ou seja, estamos utilizando o conhecimento prévio para vincular a algo que foi mencionado.

Com isso, o aprendizado dependerá exclusivamente da maneira como o aluno recebe o conteúdo, do conhecimento prévio que ele tenha sobre o assunto e, principalmente, que produza um significado importante. Conforme citado por Tavares (2010) “[...] se consuma a aprendizagem significativa, de maneira que a nova informação será incorporada na estrutura cognitiva do aprendiz, usando o seu modo peculiar de fazer isso”. Desse modo, cada pessoa procura aprender algo, com base em suas experiências, vivências anteriores e, assim, para dominar um novo conceito, é preciso não somente de esforço cognitivo mas, essencialmente, o significado do que for trabalhado.

Para ilustramos como seria uma aprendizagem significativa, temos o seguinte exemplo: como pode ser trabalhado o conteúdo de variáveis locais e globais para uma turma de computação? O aluno pode se perguntar “mas o que é uma variável”. O professor traz o conceito, informando a eles que uma variável nada mais é do que um elemento que pode assumir valores diferentes durante o tempo em que um programa funciona. Mas qual a diferença entre uma variável local e uma global? Usando a aprendizagem significativa, o professor pode utilizar a ilustração da Figura 1.

Nela, percebe-se que são utilizados elementos do dia-a-dia (uma casa, sala, calçada) para tornar significativo o conteúdo. Desta forma, para dizer que o local é aquilo que somente um processo tem acesso e o global todos os processos tem, vincula-o com o cotidiano, ou seja, a geladeira de dentro da casa, apenas os moradores podem abrir. A que está na calçada, pode ser aberta por qualquer pessoa que passar pela rua ou pelos vizinhos.



Figura 1 – Exemplificando variáveis na aprendizagem significativa

Conforme o exemplo utilizado na Figura 1, é possível dizer que o conteúdo, além de ser trabalhado de uma forma mais atrativa e visual, o conhecimento obtido com esta interação passará a ser mais significativo, pois o receptor fará uma análise mental diferenciada e com base na vivência que já possui.

Ensino adaptativo

Imaginemos o seguinte cenário: informações disponíveis on-line em diversos portais; redes sociais que permitem milhares de compartilhamentos diariamente; aplicativos móveis que aceitam a atualização de condições de trânsito nas cidades. Tudo disponível ao alcance de todos. Como a educação pode se beneficiar dessa infinidade de possibilidades para melhorar as condições de ensino?

Analisando esta perspectiva, as empresas norte-americanas Knewton, EdSurge e DreamBox, apostaram na implantação do conceito de ensino adaptativo ou aprendizagem adaptativa (*Adaptive Learning*), que contempla a variação de conteúdos voltados à educação (CAMPOS, 2014).

Considerando que existe uma infinidade de materiais educacionais digitalizados (livros, apresentações, documentos, exercícios), através do ensino adaptativo será possível adotar novas formas para que os estudantes possam aprender (CAMPOS, 2014; FERREIRA, 2014). Esta forma de ensino é denominada adaptativo, pois o aluno pode utilizar o material que melhor convier para absorver o conteúdo.

Mas o que tem de diferencial em uma plataforma, para que seja denominada adaptativa? Já dispomos de algumas tecnologias que podem ser aplicadas ao ensino (Web 2.0, Moodle, Blog, ...) e o que esta tem de especial que as outras não dispõe? Pensando em uma resposta simples e direta, vemos que o que chama atenção para esta nova forma de ensino é a inteligência computacional (GOMES, 2013) na qual ela está implantada.

Gomes (2013) acrescenta que “Por trás daquele ambiente virtual de aprendizado, com conteúdos agrupados e entregues das mais diversas formas, há um algoritmo capaz de sugerir ao aluno a forma como ele tende a aprender melhor – se por vídeo, texto, atividades interativas ou outras [...]”. Com isso, além do aprendizado ser voltado para o interesse do aluno, ou seja, aquilo que efetivamente ele precisa aprender, o processo de ensino-aprendizagem torna-se diferenciado.

O ensino adaptativo se sustenta na análise de grande volume de dados, permitindo sugerir novas maneiras de aprendizagem e novas formas de aprender, que pode ser mais eficiente que o formato tradicional de aula expositiva (FERREIRA, 2014). Trata-se de uma forma de ensino personalizado, no qual o ensino adapta-se ao aluno e não o contrário.

Como exemplo, podemos imaginar o seguinte: o que é necessário saber para resolver uma equação do 2º grau? Será que todos os alunos têm condições de, ao receber um exercício resolvê-lo instantaneamente com a base teórica que possui? Com a ferramenta adaptativa, se esta perceber que o aluno não tem condições, ou de repente, se equivocou na interpretação de um conceito, o fluxo natural do aprendizado é ajustado para que aluno consiga consolidar aquilo que não tenha aprendido corretamente. Para cada um, a ferramenta poderá trazer conteúdos adicionais (e diferentes dos demais), dependendo do tempo que utilizam para cada atividade proposta, qual tipo de exercício prefere, quais dificuldades são mais comuns. A ferramenta aprende sobre as preferências e problemas de aprendizado dos alunos e, quanto mais ele interage com a plataforma, mais específicas são as sugestões.

A agência *Education Achievement Authority*, tem como objetivo principal transformar escolas de baixo rendimento de Michigan (EUA) em uma instituição diferenciada e inovadora, podendo ser adaptada para cada dificuldade e disciplina. Os dados coletados dos alunos são questionário de interesse, testes de aprendizado, frequência dos alunos e comportamento em sala de aula. Após recolher as informações de diversas maneiras (dentro e fora de sala), a agência conta com a ajuda de várias pessoas (especialistas, educadores, alunos), que desenham os caminhos de aprendizado (FERREIRA, 2014). Desta maneira, as avaliações podem ser adaptadas ao nível de conhecimento do aluno, conforme seu progresso na disciplina.

Assim, conforme abordado por Campos (2014) “Para facilitar a adaptabilidade dos assuntos estudados, os conteúdos passarão a ser gerados sempre em pedaços e em diferentes formatos como texto, vídeo e áudio”. Ao analisarmos esta tendência, atualmente algumas ferramentas, a exemplo do Moodle (utilizado como ambiente virtual de ensino aprendizagem),

permitem a interação com diferentes mídias, tornando o ensino diferenciado.

Porém, a diferença entre o Moodle e as ferramentas adaptativas, é que enquanto ele é uma ferramenta que realiza apenas o que está programado/organizado – torna-se um ensino engessado; aqueles instrumentos voltados ao ensino adaptativo, trabalham com um grande volume de dados que são exibidos ao aluno, à medida que ele precisa, complementando o ensino. No Moodle, projetamos um ambiente fixo como uma caixa: o aluno aprende o que está ali. Se ele sentir que precisa de informação adicional, e o professor não perceber esta necessidade, o aluno tem que recorrer a ferramentas de consulta para buscar novas informações. No caso do adaptativo isto é feito automaticamente, pois, quando se constata que não conseguiu vencer um exercício, novos conteúdos são “exibidos” para fortalecer aquele ponto de fraqueza.

Discussões sobre o ensino adaptativo em um enfoque CTS voltado à aprendizagem significativa

Conforme os autores Pelizzari et al (2002), Fernandes (2011), Neto (2006), Tavares (2010), Fonseca, Moura e Ventura (2004), a aprendizagem significativa é tudo aquilo que o aluno consegue compreender baseado nas vivências anteriores e com conteúdo organizado logicamente, permitindo o raciocínio apropriado sobre a disciplina aprendida. Segundo Vasconcelos et al. (2012) e Corrêa e Araujo (2014), a abordagem CTS depende de dedicação do docente na seleção do conteúdo e preparo dos materiais. Assim, é imprescindível ter tempo para organizar as ideias e aprofundar o estudo do que será lecionado.

Desta forma, o ensino é dito significativo quando transformamos a possibilidade de aprendizado, na qual o sucesso da interação aluno-professor é medido por aquilo que efetivamente o aluno compreendeu. Trata-se de uma forma dinâmica de ensinar, pois leva em consideração o conhecimento e as experiências

anteriores. Isto é bem diferente que a aprendizagem por memorização, na qual o ser humano passa a ser um mero coadjuvante, pois o ensino passa a ser mecânico: simplesmente repete-se algo, decora-se.

Neste sentido, Kalena (2013), Campos (2014), Ferreira (2014) e Gomes (2014) discorrem sobre o ensino adaptativo, que tem com objetivo central o aprendizado baseado nos interesses do aluno. Desta forma, para um conteúdo ser lecionado, são levados em consideração quais conteúdos precisam ser reforçados para se chegar no objetivo, sendo utilizados os mais diversos meios de interação (vídeo, texto, jogos, exercícios).

Trata-se de uma plataforma computacional, capaz de ajustar o ensino para o aluno. Significa dizer que, um determinado conteúdo é aprendido de forma diferente dependendo do aluno, ou seja, as estratégias utilizadas para alcançar o máximo aprendizado, irá variar de acordo com a necessidade do aluno. Por exemplo, se um aluno se concentra melhor (e conseqüentemente aprende) utilizando textos, imagens e exemplos, ao trabalhar um tópico a ferramenta traz apenas este tipo de mídia para ele. Se outro aluno se adapta melhor com vídeos e *podcasts*, então neste caso o conteúdo será abordado segundo esta estratégia. Como é possível perceber diariamente, cada aluno tem suas virtudes e fraquezas e, no caso o ensino adaptativo, a ferramenta se encarrega de moldar o fluxo de aprendizado, com base nas necessidades educacionais de cada um.

Para Gil, Gil, Kahlil (2013) e Corrêa e Araujo (2014) a abordagem CTS ocorre de forma satisfatória, quando se alia o conteúdo a ser trabalhado com o uso do computador. Neste sentido, a ferramenta computacional utilizada para o ensino adaptativo permite que os conteúdos CTS possam ser abordados de forma diferenciada, conduzindo à reflexões críticas das implicações sociais da ciência e da tecnologia no cotidiano.

Podemos dizer, então, que o ensino adaptativo (moldado para o estudante) em um enfoque CTS gera a aprendizagem significativa, uma vez que enquanto as ferramentas verificarem que

o aluno não tem segurança em determinado assunto, novos desafios são trazidos e ele não passa para outro nível, enquanto não vencer o atual. Isto é similar ao que ocorre em um jogo: é preciso concluir toda a missão, para que se possa avançar para outra fase.

Entretanto, para que seja possível esta transformação no ensino-aprendizagem, temos: 1) Para que a plataforma adaptativa seja eficiente, é necessário um amplo conjunto de informações (vídeos, jogos, textos, sons, imagens); 2) A infraestrutura deverá ser planejada para atender o volume de acessos simultaneamente; 3) O professor precisa estar preparado para este novo desafio, passando a ser orientador no processo; 4) A participação do estudante é fundamental, pois quanto mais ele interage com a ferramenta, mais ela “aprende”.

A Figura 2 ilustra o funcionamento do ensino adaptativo, sendo viável refletir como este pode ser aliado à aprendizagem significativa. Na figura, podemos verificar que o aluno dispõe de uma vasta quantidade de informações em mídias eletrônicas. Ela fornece um *feedback* instantâneo a cada interação, e ele pode acompanhar a curva de aprendizado. A cada exercício correto, avança o nível e, em caso de falha, surgem recomendações do que deve ser fortalecido.

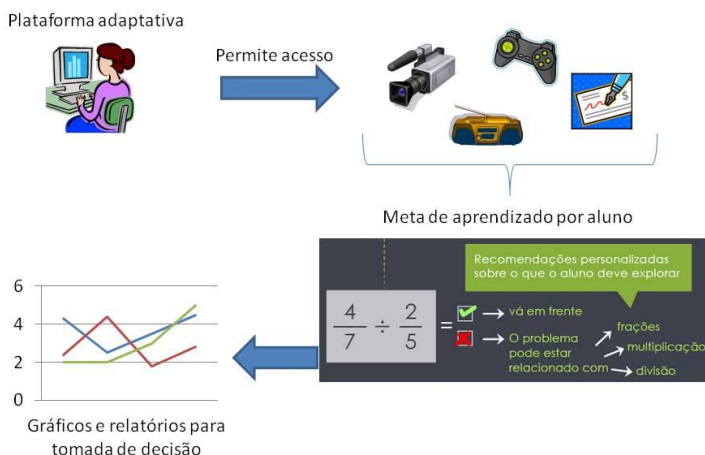


Figura 2 – Funcionamento do ensino adaptativo
(Adaptado de GOMES, 2014)

Desta forma, é possível tomar algumas decisões e as ações pedagógicas, são voltadas diretamente à fonte do problema. Com os relatórios gerados a cada passo que o aluno trabalha com a ferramenta, é possível avaliar a taxa de sucesso em cada conteúdo e explorar os pontos fortes e reforçar os pontos fracos.

Contudo, se tratando de CTS, é inevitável pensarmos nos reflexos do uso da tecnologia em sala de aula. Se a plataforma adaptativa torna o ensino diferenciado e interessante, reforçando as fragilidades apresentadas pelo aluno, tal ferramenta não poderia substituir o professor? Apesar de a reflexão ser necessária, a plataforma serve como suporte ao ensino, uma vez que a configuração da sequência de ensino é realizada pelo professor que deve atuar como um mediador durante todo o processo.

Sabendo que algo somente passa a ter significado quando nos é relevante, a abordagem adaptativa torna-se uma excelente aliada para o sucesso na educação em todos os níveis, do ensino fundamental à pós-graduação, uma vez que estaremos inseridos e envolvidos em um ambiente que permite a interação com os diversos tipos de mídia digital, da forma que julgarmos mais apropriada.

Assim, segundo Silva e Souza (2012), a abordagem CTS fortalece o uso do ensino adaptativo, uma vez que permite o debate em vários campos dos saberes, adotando uma estratégia multidisciplinar e promovendo a interdisciplinaridade. Com isso, os objetos de aprendizagem utilizados na plataforma, proporcionam que os conteúdos sejam absorvidos de maneira significativa e as discussões sobre as relações sociais da ciência e da tecnologia sejam promovidas.

Considerações finais

O presente artigo faz um apanhado geral acerca dos assuntos: ensino adaptativo e aprendizagem significativa. É

discutida a relação existente entre a proposta de ensino adaptativo e a possibilidade de promover a aprendizagem significativa, uma vez que a ferramenta computacional ajusta-se ao nível que o estudante apresenta em determinado conceito, utilizando diversos mecanismos e objetos de aprendizagem (vídeos, sons, imagens, textos) para auxiliar nos estudos.

É apresentada, também, as possibilidades de abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) por meio do ensino adaptativo, promovendo a aprendizagem significativa desses conteúdos, permitindo que os estudantes tenham acesso diferenciado a um volume de conteúdos, de forma mais atrativa e ajustável à sua aprendizagem.

Pudemos perceber que na plataforma adaptativa, a ferramenta analisa a necessidade de reforçar determinados conteúdos não compreendidos pelo estudante e, assim, outros conceitos e atividades são carregados. Enquanto não vencer a dificuldade momentaneamente apresentada, a plataforma "insiste" em carregar apenas os assuntos que o aluno apresenta maior dificuldade de aprendizado. Somente após "vencê-los", dá-se continuidade à sequência previamente programada.

Por fim, conclui-se ser possível a abordagem CTS por meio do ensino adaptativo e, com isso, promover a aprendizagem significativa dos conteúdos relativos aos assuntos abordados, transformando a maneira de aprender e facilitando os docentes nesta abordagem, uma vez que o sistema se molda conforme o nível de conhecimento que o aprendiz apresenta.

Referências

CAMPOS, N. **Ensino adaptativo**: O big data na educação. *Jornal Estadão*. Disponível em <http://blogs.estadao.com.br/a-educacao-no-seculo-21/ensino-adaptativo-o-big-data-na-educacao/>. Acesso em 12/05/2016.

CORRÊA, A. L. L.; ARAÚJO, M. S. T. Aspectos do enfoque CTS no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio em feira de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 3, 2014.

DELORS, J.. Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 18/04/2016.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro**, v. 18, n. 69, 2010.

FERNANDES, E. David Ausubel e a aprendizagem significativa. **Revista Nova Escola**. Ed. 248. 2011. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>. Acesso em 12/04/2016.

FERREIRA, L.. **Big Data leva o ensino personalizado a mais alunos**. Disponível em <http://porvir.org/porpensar/big-data-leva-ensino-personalizado-mais-alunos/20140417>. Acesso em 12/05/2016.

FONSECA, N. A; MOURA, D. G; VENTURA, P. C. S. Os projetos de trabalho e suas possibilidades na aprendizagem significativa: relato de uma experiência. **Educação & Tecnologia**, n. 1, v. 9, 2004.

GIL, A. X., GIL, A. M., KALHIL, J. B. Ensino de Física com abordagem CTS através de jogos educativos. **Lat. Am. J. Phys. Educ.** Vol, v. 7, n. 1, 2013.

GOMES, P. **Entenda como funcionam as plataformas adaptativas**. Disponível em <http://porvir.org/porcriar/entenda-como-funcionam-plataformas-adaptativas/20130328>. Acesso em 12/05/2016.

KALENA, F. **Harvard coloca Big Data na sala de aula**. Disponível em <http://porvir.org/porfazer/harvard-coloca-big-data-na-sala-de-aula/20140403>. Acesso em 12/05/2016.

NETO, J. A. S. P. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Revista Série-Estudos**, n. 21, v. 1, 2006.

PELIZZARI, A., KRIEGL, M. D. L., BARON, M. P., FINCK, N. T. L., DOROCINSKI, S. I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, 2002.

SAFANELLI, A. D. S., KLAES, L. S., MARQUES, R. S. R., KLEIN, H.. Desafios da educação na atualidade e os reflexos de instituições de ensino no desenvolvimento regional. XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas. 2012.

SILVA, F. R.; SOUZA, M. C. S. A formação inicial de professores de física para a abordagem de ensino CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e o uso do diagrama epistemológico de Gowin. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 1, 2012.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 18, n. 02, 2010.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento CTS no ensino de ciências. **Ciência & educação**, v. 9, n. 2, 2003.

VASCONCELOS, T. N. H., MACIEL, M. D., AMARAL, C. L. C., GAMA, S. D. M. O., SOUZA, A., NEVES, J. D. O., SILVA, O. C. Proposta de atividades com enfoque CTS para professores de química. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 3, n. 3, 2012.

A AUTOSCOPIA NO CENÁRIO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS – EM CENA, O PROFESSOR-PESQUISADOR

Mariane Oliveira Bica
Universidade de Passo Fundo
mary.bica@hotmail.com

Resumo:

A Autoscopia é uma modalidade metodológica de pesquisa versátil, tanto no aspecto procedimental quanto propositivo, pois além de cumprir seu papel norteador na produção de dados da pesquisa, oferta aos sujeitos envolvidos no processo momentos de reflexão, auto-avaliação e aprendizagem, fatores que tornam a Autoscopia um recurso utilizado também em outras esferas, como na formação profissional. Nesse sentido, esta pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento teve por objetivo compreender de que forma as pesquisas brasileiras estão ancorando-se na técnica da Autoscopia para produzir seus dados, priorizando aquelas em que o pesquisador e o sujeito da Autoscopia são a mesma pessoa. Assim, fez-se um mapeamento das pesquisas realizadas no Brasil dentro de (3) três bancos de teses e dissertações.

Palavras-chave: Autoscopia; Professor- pesquisador; Pesquisa de campo.

1. Introdução

A imersão no campo de investigação é uma prática consolidada e recorrente nas pesquisas qualitativas no âmbito da educação. Tal escolha metodológica pressupõe o entendimento do pesquisador frente a diversos fatores sobre a mesma, sejam procedimentais, éticos ou teórico-metodológicos. Afinal, a compreensão de como trilhar o caminho a ser percorrido na

pesquisa é catalizadora das potencialidades que o campo de inquirição poderá ofertar.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo compreender o processo metodológico que permeia a Autoscopia. A partir do movimento de pesquisa que discorre da produção do trabalho de dissertação de mestrado, onde a pesquisadora também é um sujeito da pesquisa atuando como professora-pesquisadora da turma em que será realizada a Autoscopia, justifica-se o interesse diante da temática. Portanto, desbravar a trilha para assim poder caminhar, pesquisar.

Compreendida como uma modalidade de investigação em campo extremamente viva, que pode envolver os sujeitos da pesquisa em diferentes momentos, com o auxílio de diversos instrumentos, ressaltando o protagonismo e a singularidade, a Autoscopia torna-se um procedimento metodológico único em cada pesquisa. Ou seja, a regularidade procedimental do processo investigativo é, ao mesmo tempo, tesa e flutuante, pois, aparentemente há uma constância nos movimentos, mas cada movimento pode ser articulado a partir de diferentes formatos.

A exemplo dessa questão tem-se a própria experiência que motivou essa investigação sobre a Autoscopia. Entendida como um processo de vídeogravação onde os sujeitos da pesquisa posteriormente assistem aos vídeos em que estão em cena, a Autoscopia nesse caso tem como sujeito a própria pesquisadora-professora. No entanto, apesar de ser um formato metodológico extremamente produtor tanto para a pesquisa quanto para a formação profissional dos docentes, a Autoscopia nesses moldes é pouco usual, pois, como será visto mais a frente, na maioria das pesquisas produzidas a partir da Autoscopia o pesquisador é um mediador desse processo, e não o protagonista do mesmo.

Considerando a vivacidade da Autoscopia, sua multiplicidade de formatos, escolheu-se a pesquisa bibliográfica qualitativa do tipo estado do conhecimento para buscar compreendê-la. Portanto, fez-se um mapeamento das pesquisas

realizadas no Brasil que produziram seus dados a partir da Autoscopia dentro de (3) três bancos de teses e dissertações.

Diante disso, procurou-se entender de que forma os pesquisadores brasileiros vem se apropriando da Autoscopia tanto para produzir seus dados para as pesquisas quanto para encontrar no próprio procedimento metodológico uma fonte de formação profissional, trazendo para o cerne da discussão os professores-pesquisadores que produziram suas teses e dissertações em que os mesmos estavam em cena.

2. A Autoscopia como possibilidade metodológica de pesquisa

A Autoscopia trata-se de uma modalidade metodológica de pesquisa extremamente versátil, tanto no aspecto procedimental quanto propositivo, pois além de cumprir seu papel norteador na produção de dados da pesquisa, oferta aos sujeitos envolvidos no processo momentos de reflexão, autoavaliação e aprendizagem, fator que faz da Autoscopia um recurso utilizado também em outras esferas, como na formação profissional.

Larocca (2002) define a Autoscopia como “técnica que se vale do recurso de vídeogravação de ações de um sujeito ou grupo de sujeitos, numa dada situação, visando submetê-lo (s) a posterior análise reflexiva das ações vídeogravadas.” (p. 43)

Etimologicamente, Autoscopia vem do grego e significa “ver com os próprios olhos”, numa perspectiva de autoconhecimento. Utilizado na área da medicina pela primeira vez no século XIX para fins de estudos da anatomia humana, o termo foi associado ao ato de examinar o cadáver, pois assim o médico legista estaria vendo a si mesmo. (MONRES, 2005 apud TOSTA, 2006, p. 44).

Entretanto, foi em meados das décadas de mil novecentos e sessenta (1960) e setenta (70), na França, no Instituto de Ciências e Educação da Universidade de Paris, que Monique Linard fundiu o termo Autoscopia com recursos de áudio-gravação para pesquisar

sobre formação docente e psicologia cognitiva (LINARD, 1980 apud TOSTA, 2006, p. 45). No Brasil esta proposta chega por volta da década de mil novecentos e noventa (90) com formatos muito semelhantes aos percorridos na França por Linard.

Em termos metodológicos de pesquisa, a Autoscopia é um procedimento basicamente dividido em dois momentos: o primeiro destina-se à gravação da situação e o segundo às sessões em que o próprio sujeito em cena possa ver-se em ação e refletir sobre. Nesse sentido, apesar do processo autoscópico ofertar uma variedade de focos que podem ser explorados em uma pesquisa, o olhar prioritariamente vem sendo direcionado para o processo reflexivo do sujeito. Isso porque, na Autoscopia,

O encontro objetivado consigo, por meio do vídeo, torna-se um instrumento para provocar verbalizações mediante o conflito que se instala entre a imagem e o eu subjetivo e mediante a possibilidade de promover articulações entre elementos envolvidos nos registros. Nesse encontro consigo, a pessoa se descobre e se comenta, olha a si como se olhasse a outro, permitindo-se fixar o olhar (Ferrés, 1996). É esse confronto que, paradoxalmente, ajuda a re-instalar o sujeito com todo o seu potencial reflexivo e expressivo. (SADALLA, LAROCCHA, 2004, p. 423)

Assim, a Autoscopia não apenas oferta subsídios para responder ao problema de inquirição, mas também traz para o cerne da pesquisa a singularidade e o empoderamento do próprio sujeito. Trata-se de uma possibilidade aberta, participativa e democrática de pesquisa. Afinal, ao ouvir essa voz interna que vem de dentro do campo de investigação, mas externa aos olhos da pesquisa, o pesquisador tem a possibilidade de transcender o tão fácil ato de ceder ao (pré) julgamento do campo, pois ouve o que os sujeitos têm a dizer, do seu ponto de vista, de suas próprias ações.

Entretanto, é preciso clarificar o papel do pesquisador nesse processo, que não deve ser passivo diante dos procedimentos, muito pelo contrário. O caráter multifacetado da Autoscopia exige

um pesquisador ativo, pois é a partir de suas escolhas diante dos procedimentos que a pesquisa irá tomando forma. Destarte, cabe destacar a variedade procedimental da Autoscopia e em que momentos o pesquisador pode (ou não) intervir, dependendo do seu objetivo. Também vale ressaltar a origem desses procedimentos. Como já foi citado anteriormente, a Autoscopia foi consolidada como prática metodológica em pesquisas que cunhavam temáticas relacionadas principalmente à formação de professores. Justificando, assim, as opções procedimentais dos pesquisados que tangiam basicamente o professor como sujeito da Autoscopia.

De acordo com Arrigo (2015, p. 43-44), a Autoscopia pode ser trifásica ou bifásica. A Autoscopia trifásica proposta por Jackson em 1968 traz três momentos: a fase pré-ativa, a interativa e a pós-ativa. Na fase pré-ativa o sujeito da pesquisa, no caso um professor, planeja a intervenção pedagógica. Nesse momento cabe ao pesquisador fazer a escolha de contribuir ou não na construção desse planejamento. Já na fase interativa o professor põe em prática seu planejamento em sala de aula diante de uma câmera que gravará a aula. Aqui entra novamente a ação (ou não) do pesquisador, pois, esse observará a aula? Se sim, fará anotações em um diário de campo? A câmera será fixa ou o pesquisador irá movê-la? Haverá apenas uma câmera?

Quanto à última fase, a pós-ativa, o professor assistirá às cenas, tecendo comentários sobre as mesmas. Mais uma vez, há questões referentes aos movimentos do pesquisador: as cenas serão selecionadas previamente por ele e/ou pelo sujeito da pesquisa? Este momento será gravado em vídeo ou áudio? Como será a condução? Haverá um roteiro de perguntas ou o professor irá falando de acordo com seus critérios? Em que momentos acontecerão as verbalizações e/ou os questionamentos: antes, durante ou depois de assistirem aos vídeos? Portanto, “a habilidade de investigação do pesquisador, na hora certa e de forma adequada, sem que isso seja percebido pelo sujeito como um

entreve para seu processo de expressão, parece ser essencial” (LEITE, COLOMBO, 2006 apud COLOMBO, 2007, p.59)

Diante disso, temos a Autoscopia bifásica, que traz possibilidades ainda mais abrangentes, pois amplia o número de sujeitos e de interlocução com outras técnicas de pesquisa. A Autoscopia bifásica refere-se apenas à segunda e à terceira fase da trifásica, ou seja, a interativa e a pós-ativa. (p. 53) Portanto, diante da Autoscopia bifásica que não considera o planejamento do professor, a Autoscopia como recurso metodológico pode ser possível tanto em espaços escolares como não-escolares. Se em escolares, outros sujeitos podem participar da terceira fase, como os alunos, por exemplo.

Quanto à escolha do pesquisador diante da interlocução da Autoscopia com outras técnicas metodológicas, é preciso estar atento, mais uma vez, ao objetivo da pesquisa, suas necessidades e limitações. Entretanto, quando se trata de pesquisa onde a investigação se faz em campo, para poder compreendê-lo, na maioria das vezes é preciso abarcar mais de uma estratégia de produção de dados. Nesse sentido, há pesquisas que atrelam a Autoscopia com entrevistas, grupos focais, diário de campo e memórias reflexivas, por exemplo.

As memórias reflexivas são características das pesquisas onde pesquisador e professor são a mesma pessoa. Ou seja, o processo de Autoscopia acontece na própria sala de aula do professor-pesquisador que investiga sua própria prática. Não há como negar o valor positivo dessa modalidade de pesquisa, tanto em termos de produção de novos conhecimentos científicos e de formação profissional, quanto simbólico, pois vai ao encontro dos elementos que historicamente sustentaram o conceito de Autoscopia no âmbito da pesquisa: procedimento metodológico de pesquisa e a formação de professores.

A Autoscopia tornou-se tão significativa no âmbito da formação docente que Bourron, Chaduc e Chauvin (1998) elencaram fases procedimentais para formação inicial de

professores. Silva (2008) rememorou esta proposta e divide o processo autocópio em cinco (5) fases: preparação, desenvolvimento, assistir-se no vídeo, análise e síntese. Diante dessas fases o estudante de licenciatura pode refletir sobre a prática antes mesmo de exercê-la efetivamente. No entanto, mais importante que a própria reflexão é o entendimento do futuro professor da importância de refletir sobre a sua prática. Oriundo desse entendimento, encontra-se professores em processo de formação continuada que pesquisam sua própria prática e utilizam da Autoscopia para isso. Assim, acabam agregando tanto para o seu processo constitutivo de ser pesquisador quando para o de ser professor.

O processo autocópio de pesquisar sua própria prática tem grandes bônus, mas também ônus. As potencialidades giram em torno da facilidade de entrada no campo justamente pela familiaridade. Por exemplo, os outros sujeitos envolvidos, que nesse caso foram os alunos, provavelmente sentiram-se mais à vontade de serem filmados pelo professor do que por um estranho.

Entretanto, as indagações frente ao que pode tornar-se limitação também são inúmeras. Por exemplo, como será o processo de gravação das aulas? De que forma a (s) câmera (s) serão utilizadas: fixas ou itinerantes? O próprio professor irá movimentar? Ficarà presa ao corpo? Os alunos poderão manusear a câmera? Terá auxílio de um sujeito externo para filmar? De que forma esse outro sujeito adentrará no campo da pesquisa? Questões referentes a relação docência e pesquisa também demandam reflexão, a exemplo: em que momentos se é professor e/ou pesquisador? Como construir o estranhamento suficiente para avançar na pesquisa? De que forma não se afastar em demasia da docência a ponto de manipular os dados da pesquisa? Afinal, a metodologia de pesquisa está ancorada na pesquisa-ação ou não? E se ao assistir os vídeos o professor ficar “cego” diante de suas falhas e não conseguir colocar-se como pesquisador? Ou, iludir-se diante do que acredita estar correto? Fará um roteiro de

questionamentos antes de assistir aos vídeos ou não? E se for tomado pelas emoções e não conseguir avançar?

A questão é que todo processo investigativo terá suas potencialidades e suas dificuldades, e isto serve obviamente para aqueles que escolhem a Autoscopia como procedimento metodológico de investigação da sua própria prática. Logo, é preciso manter-se atento a todo momento aos movimentos da pesquisa e exercer vigilância epistemológica.

[...] vigilância epistemológica que, subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua vaidade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular. (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2002, p.14)

Portanto, inspirado no próprio fim da Autoscopia, o professor-pesquisador que escolhe por investigar sua própria prática deve exercer a vigilância epistemológica constantemente, ficando atento tanto ao processo da Autoscopia tanto frente à pesquisa quanto à docência, exercendo também uma vigilância pedagógica. Assim, nenhum dos processos formativos pelos quais o mesmo sujeito é responsável serão prejudicados.

Diante dessas duas perspectivas da Autoscopia frente ao pesquisador da educação, optou-se por vê-la a partir de seu movimento. Ou seja, buscou-se subsídios sobre Autoscopia na própria dinâmica das pesquisas, desde o entendimento teórico, perpassando pelas questões éticas e teórico-metodológicas, até chegar aos procedimentos propriamente ditos. Nesse sentido, realizou-se uma investigação de cunho estado do conhecimento para mapear as pesquisas que produziram dados a partir da Autoscopia.

3. Autoscopia nas pesquisas brasileiras.

A presente pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, que buscou pesquisas que produziram dados a partir da Autoscopia, percorreu dentro de (3) três bancos de dados que abarcavam teses e dissertações produzidas no Brasil: Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações, Banco de teses da CAPES e Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade de Passo Fundo. A abordagem de pesquisa diante dos textos, inicialmente, referia-se apenas à análise de resumos. No entanto, no decorrer da pesquisa novas questões fizeram-se inquietantes, exigindo o aprofundamento. Assim, além do resumo, buscou-se informações nos procedimentos metodológicos e nas referências bibliográficas.

A partir da palavra-chave “Autoscopia” que acarretou na localização de vinte e seis (26) trabalhos, sendo desses dezenove (19) dissertações de mestrado e sete (7) teses de doutorado, as pesquisas foram divididas em dois eixos: pesquisas em que o pesquisador realizou a Autoscopia como mediador e pesquisas em que o pesquisador era o sujeito da Autoscopia.

3.1. Pesquisas com Autoscopia mediadas pelo pesquisador – sujeito mediador externo

Entre as vinte e seis (26) pesquisas encontradas, vinte e duas (22) tinham o pesquisador como mediador da Autoscopia. Dessas, dezesseis (16) eram dissertações de mestrado e seis (6) teses de doutorado. Os trabalhos eram oriundos basicamente de duas áreas: Educação e Psicologia. Da área da Educação havia dezessete (17), sendo que dois (2) não eram vinculados a Programas de Pós-graduação em Educação especificamente, mas sim ao Programa de Pós-graduação em ensino de ciências e educação matemática. Já na área da Psicologia havia apenas cinco (5) pesquisas.

Com relação a esses cinco (5) trabalhos encontrados na área da Psicologia, curiosamente, quatro (4) foram realizados em

espaços escolares, sendo (3) como processo autoscópio com crianças e/ou jovens e um (1) com professor. As temáticas fazem referência à interação professor X aluno, aluno X aluno, violência na escola, aprendizagem, sendo que a única pesquisa realizada fora deste âmbito estava vinculada a questões do funcionamento cognitivo de jovens em comparação aos idosos durante um jogo.

Diante dessa observação, fica evidente a forte interlocução que existe entre a Psicologia e a Educação. Encorajar pesquisas que ultrapassem fronteiras não só fortalece as áreas do conhecimento, como também possibilita o desbravar de novos conhecimentos. Frente a essa questão, outro aspecto se destaca: a escolha metodológica das pesquisas na área da Psicologia em âmbito educacional. Ao considerar a Autoscopia como uma proposta metodológica possível de ser atrela a pesquisas em âmbitos escolares está se reforçando a importância da mesma para a própria Educação.

Além de propiciar a amostragem do máximo de elementos possíveis que fazem parte de um fenômeno, a autoscopia oferece condições de análise crítica, permitindo exercitar uma intensa atividade intelectual. [...] E é esse processo reflexivo que o faz procurar novos conhecimentos. A confrontação, pela imagem, com as representações que se tem sobre si, já permite uma mudança de atitude. Por mais que não seja este o objetivo da utilização da autoscopia, que ela não tenha como meta a intervenção, só o fato de se ver na tela provoca, no indivíduo, possibilidades de modificações, a partir de vários pontos de vista. (SADALLA, LARocca, 2004, p. 423)

Neste sentido, não há como negar a via de mão dupla da Autoscopia, que ao mesmo tempo norteia a pesquisa de campo, e assim, favorece o processo investigativo do pesquisador, também possibilita momentos reflexivos para os sujeitos envolvidos. Portanto, a Autoscopia acaba propiciando uma brecha para processos de tomada de consciência, autoavaliação e de aprendizagens, tão familiares aos que a escola objetiva em suas ações.

Com relação às dezessete (17) pesquisas encontradas na área da Educação onde o pesquisador era o mediador externo da produção de dados a partir da Autoscopia, apenas uma (1) foi feita em espaço não-escolar, sendo que todas as outras foram realizadas em escolas, mais especificamente a partir de filmagens em sala de aula. Há uma grande variedade de sujeitos envolvidos nas pesquisas, desde alunos e seus professores da Educação Infantil até do Ensino Superior. Dessas pesquisas, oito (8) submeteram apenas o professor por todo o processo autoscópico, três (3) apenas os alunos e quatro (4) ambos. Os temas abordados nas pesquisas faziam referência à indisciplina, aprendizagem e desenvolvimento, inclusão, sendo que a maioria à afetividade e à formação de professores, seis (6) e sete (7) trabalhos, respectivamente.

Nesse sentido, faz-se interessante destacar o referencial teórico que foi utilizado para fazer a interlocução com os dados produzidos a partir da Autoscopia. Grande parte dos pesquisadores do âmbito da educação, principalmente relacionados à temática afetividade, apropriaram-se de autores próximos da área da Psicologia, como Wallon e Vigotsky, trazendo à tona, mais uma vez, a importância da interlocução entre a Educação e Psicologia para a produção do conhecimento. Partindo dessa questão, faz-se significativo o questionamento: afinal, qual a relação da escolha metodológica da pesquisa com o referencial teórico? Aparentemente, não estão diretamente relacionadas. Entretanto, ao depurarmos o olhar diante da vinculação entre referencial teórico e procedimentos metodológicos, nesse caso sendo a Autoscopia, o que se pode perceber é uma triangulação, onde referencial teórico, metodologia e o problema de investigação dialogam entre si. As escolhas metodológicas estão relacionadas diretamente com o problema e, portanto, a forma mais apropriada para responder esse problema. Destarte, muito do que se busca e como se busca durante a pesquisa torna-se consonante e coerente graças às origens e bases que os fundamentam, o referencial teórico.

Ou seja, os pesquisadores da área da Educação que, ao se depararem com uma determinada problemática relacionada a um dos grandes fundamentos da Educação que é a Psicologia e viram na Autoscopia uma possível técnica de produção de dados, compreenderam os princípios psicológicos que a permeavam. Em contrapartida, como se observou antes, o mesmo ocorreu com a área da Psicologia que viu nas escolas problemáticas possíveis de serem respondidas do ponto de vista da sua área. Destarte, todas essas relações não seriam possíveis se os fundamentos teóricos que embasam a Autoscopia não estivessem ancorados em referenciais da área da Psicologia e da Educação, mostrando assim a cumplicidade de sentidos que existe no corpo da pesquisa.

Partido desse ponto, cabe ressaltar o referencial teórico que fundamentou os procedimentos metodológicos das pesquisas, ou seja, quais autores sustentaram nos trabalhos dos pesquisadores os conhecimentos referentes à Autoscopia. Os mais lembrados foram: Sadalla e Larroca (2004), Leite e Colombo (2006), Linard (1980) e Tassoni (2000). Mais uma vez, viu-se autores oriundos tanto das áreas da educação, quanto da psicologia, sendo que alguns destacam também a importância dos recursos tecnológicos e midiáticos em pesquisas de campo.

3.2. Pesquisas com Autoscopia mediadas pelo pesquisador-professor – sujeito mediador interno

Das vinte e seis (26) pesquisas encontradas, apenas em quatro (4) o pesquisador e o sujeito da Autoscopia eram a mesma pessoa, sendo somente uma tese de doutorado. A área de todos os trabalhos era a Educação, sendo um trabalho oriundo de Programa de Pós-graduação em ensino de ciências e educação matemática.

O foco predominante das pesquisas foi a ação do professor – pesquisador, onde em todas os procedimentos metodológicos o próprio sujeito filmava suas aulas para posteriormente assistir.

Apenas na tese de doutorado os alunos também participaram desse segundo momento.

As temáticas, por mais que tenham tangenciado processos de aprendizagem discentes relacionados à matemática, ciência e alfabetização, possuem também um caráter formativo do próprio professor. Dos quatro (4) trabalhos encontrados, três trouxeram para o cerne da pesquisa a interlocução entre suas aprendizagens durante o processo da pesquisa com as aprendizagens de seus alunos.

Outro aspecto muito presente são as narrativas de vida desses professores-pesquisadores que trazem toda a sua trajetória, desde suas experiências escolares enquanto aluno e professor, seus processos formativos, até seus sentimentos. Esta escrita que coincide nas pesquisas construídas por professores-pesquisadores de suas próprias práticas, carrega uma conotação reflexiva do passado extremamente significativa para o processo de pesquisa, pois os professores, ao recordarem em suas escritas os acontecimentos, não apenas os descreviam, mas também pensavam sobre os mesmos, trazendo pontos positivos e negativos, comparando outros acontecimentos, explicando o que fariam diferente, trazendo aportes teóricos que sustentavam suas reflexões diante das vivências.

Esse primeiro processo reflexivo de um passado mais distante parece ter sido desencadeado pelo próprio procedimento metodológico da pesquisa, ou seja, a Autoscopia. Pois, durante a Autoscopia os professores-pesquisadores depararam-se com um passado mais recente que, por sua vez, desencadeou interlocuções com tudo o que os levaram a agir daquela determinada maneira. Neste sentido,

[...] reflexões que partem do pressuposto de que o próprio processo de pesquisa é uma prática social e está situado num contexto histórico-cultural, permeado por relações de poder, como qualquer outro aspecto da sociedade. Assim, nossa ação reflexiva, como sugerem Martin Hammersley e Paul Atkinson (1983), deveria abranger não apenas as interações entre os sujeitos observados e suas reações a situações que

vivenciam, mas também suas respostas à própria pesquisa e ao pesquisador, o que pode criar novas possibilidades de compreensão de nossos interlocutores e novas fontes de informação. (CARVALHO, 2011, p. 207)

Partindo dessa perspectiva, a Autoscopia tornou-se um procedimento metodológico que não só produziu os dados das pesquisas, como também, ao contribuir com o processo formativo pessoal e profissional do professor, fortaleceu o próprio pesquisador para que buscasse novos elementos para avançar na pesquisa, que nesse caso foram suas próprias narrativas reflexivas de vida.

Todavia, não foi apenas um olhar para o passado que a Autoscopia desencadeou nestes professores-pesquisadores, mas também para presente e para o futuro. O caráter formativo para a mudança dos elementos negativos estava muito presente nessas pesquisas, principalmente nas que a Autoscopia estava inserida em uma investigação de cunho metodológico embasado na pesquisa-ação. Afinal, o processo de pensar a própria prática, por si só, já é uma tarefa difícil; Idealizá-lo como base de uma pesquisa científica, faz-se ainda mais. Isso porque, além de o professor-pesquisador não ter como abarcar todas as informações proeminentes diante das múltiplas vozes e situações que surgem em uma sala de aula, o envolvimento emocional pode não favorecer o processo de elucidação necessário para a pesquisa. Desse modo, a Autoscopia possibilitou para esses professores-pesquisadores

a facilitação do distanciamento emotivo necessário para a análise reflexiva do material registrado. Na observação direta, a carga emotiva que acompanha a situação a ser registrada dificulta uma percepção mais isenta e profícua do fenômeno a ser compreendido. Graças a esse distanciamento, a tecnologia de videogravação carrega o potencial de transformar em novidade a ser conhecida muitas daquelas realidades do dia-a-dia, que parecem tão familiares aos sujeitos (Ferrés, 1996). (SADALLA, LAROCCA, 2004, p. 423)

Todavia, cabe ressaltar que a Educação, por se tratar de um processo que evoca a humanização dos sujeitos, tanto daqueles que

ensinam (que também muito aprendem) quanto daqueles que aprendem (que também muito ensinam), não deve abster-se do seu caráter subjetivo. Nesse sentido, aqueles que se preocupam em estudar processos educativos devem estar atentos para não descaracterizarem em suas pesquisas a base que fundamenta tais processos, ou seja, os sujeitos educandos/educadores. Portanto, por mais que o professor-pesquisador que investiga a sua própria prática, seja em uma pesquisa-ação ou não, deva ater-se ao rigor epistemológico necessário para construir suas pesquisas, não deve ignorar os elementos subjetivos que brotam nesse meio educativo. Portanto, por estar em cena, por também ser um sujeito naquele nicho educativo, o professor-pesquisador deve sim considerar no cerne da pesquisa suas questões subjetivas. Entretanto, como saber quais considerar e quais descartar durante a pesquisa?

Diante das pesquisas encontradas em que os professores-pesquisadores vivenciaram a Autoscopia, a resposta seria: nenhuma. Afinal, os sentimentos desencadeados durante o processo de pesquisa também são produtos da mesma que precisam ser considerados. Nessa perspectiva, o distanciamento emocional provocado pela Autoscopia não motivou nos professores-pesquisadores o processo de ignorar sua subjetividade, mas sim de interpretá-la, investigá-la, e assim, fortalecer a sua pesquisa.

4. Considerações finais

Essa pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento teve por objetivo compreender de que forma as pesquisas brasileiras estavam ancorando-se na técnica da Autoscopia para produzir seus dados. Diante dos bancos de teses e dissertações foi possível encontrar vinte e seis (26) pesquisas, sendo que a mais antiga datava no ano de dois mil e dois (2002). Assim, ficou evidente que a Autoscopia não só é pouco usual, como também é uma prática metodológica muito recente nas pesquisas no Brasil.

Quando se trata de professores-pesquisadores, o número é ainda menos significativo, apenas quatro (4), sendo a primeira datada em dois mil e nove (2009). Esse resultado foi encarado com certo estranhamento, afinal, o fato de historicamente a Autoscopia ter surgido no âmbito das pesquisas para investigar principalmente a ação docente, supostamente, implica uma certa tradição. Além disso, os instrumentos necessários para esse procedimento, ou seja, aparelhos de gravação e reprodução de vídeo-gravação, são muito acessíveis atualmente.

Entretanto, ao se deparar com o número de professores que conseguiram ascender sua formação a ponto de cursarem uma pós-graduação *stricto sensu* torna-se compressível a pouca investigação dos professores-pesquisadores a partir de sua própria prática. De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação, 31,1% dos professores da Educação Básica são pós-graduados, no entanto, apenas 1,9% desses são pós-graduação *stricto sensu*.

Por fim, o presente trabalho também vem como um manifesto em defesa da formação continuada dos professores e pela qualidade das pesquisas educacionais brasileiras, pois, ao vivenciar a experiência de Autoscopia na própria sala de aula, a mestranda em questão, enquanto professora-pesquisadora, ancorada não só nos fortes referenciais teóricos, mas também e principalmente nos processos de pesquisa já vivenciados por outros professores-pesquisadores, percebeu a importância desse processo tanto para a formação docente quanto para a produção de novos conhecimentos científicos. É preciso ver mais professores-pesquisadores protagonizando em cena!

5. Referências

ARRIGO, V. Estudo sobre as reflexões sobre os licenciandos em química nas atividades de microensino: implicações para a formação inicial docente. 2015. 122 f. . Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e

Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, 2015.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J-C; PASSERON, J-C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. 3. ED. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL, Observatório do PNE. Disponível em:<<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/16-professores-pos-graduados/indicadores>> Acesso em: 9 jan. 2016.

CARVALHO, M. P. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZARO, N., CARVALHO, M. P., VILELA, R. A. T. (Org). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Ed Lmaprarina, 2011.

COLOMBO, F. A. Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. 2007. 233 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

LAROCCA, P. Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora. 2002. 368 f. . Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

SADALLA, A. M. F; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30. n. 3, p. 419 – 433, set./dez., 2004.

SILVA, O.R.S. Estudo das reflexões sobre a ação de uma professora de ciências: um caso de formação continuada. 2008. 190 f.. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, 2008.

TOSTA, C. G. Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de aula de educação infantil. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO SEXUAL E ESCOLA: A INFLUÊNCIA DA INTERNET NA ADOLESCÊNCIA

Franciéle Trichez Menin¹

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE

franci_menin@hotmail.com

Giseli Monteiro Gagliotto²

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE

giseligagliotto@ig.com.br

Resumo: Este trabalho refere-se a nossa pesquisa em andamento no Mestrado em Educação, através da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* de Francisco Beltrão/PR. O objetivo da pesquisa é entender a influência da internet na sexualidade dos adolescentes em destaque para o ambiente escolar. Dessa forma, o trabalho consiste de uma triagem dos resultados obtidos nas leituras realizadas para a escrita da dissertação. Conclui-se que, o avanço da internet e sua variedade de informações, preenche as dúvidas dos adolescentes, devido às lacunas que a falta de diálogo sobre sexualidade na família e na escola provocam, tais ausências, sem orientação adequada podem resultar em problemas de violência, preconceitos e outros. Desta maneira, defendemos uma atividade educacional na realização da orientação para o uso da internet, como ferramenta pedagógica em função da educação sexual emancipatória para adolescentes na escola.

Palavras-chave: Adolescência; Sexualidade; Internet; Educação Sexual; Escola.

1 Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão/PR.

2 Doutora em Educação e Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão/PR.

Introdução

O reconhecimento da adolescência iniciou-se no final do século XIX em virtude do acelerado desenvolvimento industrial, sendo assim, os adultos ficavam cerca de dezesseis horas trabalhando, e por este motivo, necessitavam que seus filhos frequentassem por longas horas as instituições de ensino, nesse sentido, esses jovens eram percebidos como trabalhadores potenciais e precisavam estar minimamente preparados para o mercado de trabalho. Então, o reconhecimento da adolescência, está relacionada a necessidade do sistema voltado à força de trabalho, mão de obra e a urgência pela sobrevivência do proletariado.

O tempo da adolescência surge como fruto da modernidade, dos movimentos históricos e sociais, forçando, por sua vez, alterações e transformações significativas na subjetividade. Trata-se de uma operação psíquica efetuada no interior de cada subjetividade, em equivalência aos processos simbólicos de “adultificação” presentes nas sociedades tradicionais (GUTIERRA, 2003, p. 29).

Diante ao que Gutierrez (2003) expõe, se cria uma identidade para se entender o que é e o que não é, ser adolescente, através de necessidades da sociedade moderna, os símbolos projetam ideias e transformações na subjetividade do jovem daquela época. O autor Calligaris (2000), complementa esses conceitos revelando que:

[...] um mito, inventado no começo do século 20, que vingou sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial. A adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época. Objeto de inveja e de medo, ela dá forma aos sonhos de liberdade ou de evasão dos adultos e, ao mesmo tempo, a seus pesadelos de violência e desordem (p. 9).

Na adolescência o indivíduo vive diversos desafios, caminhos e ensinamentos que fazem parte da definição e formação deste,

preparando-o para o mundo adulto. Na adolescência, os sentimentos são diversos, predominando principalmente o desejo de liberdade e autonomia. Analisamos então, que estas ações, sentimentos e dúvidas, são impostas socialmente ao longo do desenvolvimento do adolescente, diante de um ser reconhecido perante a comunidade que pertence. Na contemporaneidade, a tarefa de ser adolescente implica em se dispor em uma sociedade estereotipada, por muitas vezes preconceituosa e principalmente alienadora, a qual molda o indivíduo a seguir aos padrões normalizadores.

O desenvolvimento da adolescência é fundamental para a formação do ser humano. A partir da chegada desta fase o indivíduo ganha um novo corpo, novos sentimentos, responsabilidades, mais autonomia, amizades, desejos, curiosidades, cobranças. Por outro lado, perde um corpo infantil, a “atenção” dos pais, os brinquedos, a ingenuidade, “inocência de ser criança”, entre outros. As mudanças que ocorrem nesse período envolvem aspectos psicológicos e biológicos que geram conflitos emocionais, sociais e culturais.

É neste momento, que alguns professores apresentam dificuldades em lidar com os adolescentes no âmbito escolar, dentre as dificuldades, está àquela direcionada as atividades educativas com a questão da sexualidade. Essas dificuldades existem pela necessidade de formação continuada pelos professores, não possuindo formação adequada no que se refere ao tema. Assim, o adolescente utiliza as mídias³ como busca de suprir suas necessidades de respostas.

O conceito de *mídia*⁴ é abrangente e se refere aos meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, lazer e informação – rádio, televisão, jornal, revista, livro, fotografia e cinema. Além disso,

3 Diante da conceituação de mídia, destacamos que, em nossa pesquisa pretendemos manter o foco na internet e programas relacionados a esta, como redes de bate-papo, blogs dentre outros.

4 Cabe destacar que partimos do conceito de Mídia para delinear o foco na internet, pois esta é uma mídia.

engloba as mercadorias culturais com a divulgação de produtos e imagens e os meios eletrônicos de comunicação, ou seja, jogos eletrônicos, celulares, DVDs, CDs, TV a cabo ou via satélite e, por último, os sistemas que agrupam a informática, a TV e as telecomunicações – computadores e redes de comunicação (SETTON, 2015, p.14).

Entende-se, através das afirmações de Setton (2015), que a mídia pode trazer significados e informações de uma forma abrangente que contempla sons e imagens, assim como, dá oportunidade de se comunicar com diversas culturas e conhecimentos globais sobre os mais diferentes assuntos, por estes motivos, Abramovay (2004), revela que,

Segundo os depoimentos dos adultos, a mídia tem interferência, tanto positiva quanto negativa na educação dos jovens. Se por um lado os depoimentos evidenciam que os programas e novelas motivam a conversa sobre sexo de forma mais descontraída entre pais e filhos; por outro, são observadas fortes reações de preconceitos. [...]Eu acho que hoje em dia... o assunto está sendo debatido de forma diferente, eu vejo, lá em casa, que tem a tal dessa revista... Contigo, Capricho. Eu leio essas revistas, justamente para saber o que elas estão lendo, para acompanhar... Eles falam tudo... abertamente... menininha de 15 anos quer saber... então eles mesmos jovens, procuram essas revistas... e a revista já é do nível assim melhor... não era como a época de antigamente... é um negócio... Mas antigamente não podia... a revista não era aberta assim... com a linguagem moderna... hoje em dia falam abertamente... é a primeira vez... se é a primeira relação... se dói, se não dói... sabe?... é um negócio que eles chegam bem próximo à criança... tudo que elas querem saber eles chegam (Grupo focal com pais, escola privada, Rio de Janeiro) (p. 120).

A mídia vem sendo utilizada pelos adolescentes como um recurso para obter informações e respostas, como já apresentamos a partir de Abramovay (2004) anteriormente, com mesma relevância o trabalho de Oliveira *et al.* (2009) nos traz as seguintes informações quantitativas de uma pesquisa:

A busca de informações por meio dos jornais e das revistas é bastante frequente entre os jovens (18,7%), bem como pelo rádio e da televisão (16,9%). Neste sentido, pode-se inferir que os meios de comunicação tornaram-se uma das principais fontes para o jovem no que diz respeito à saúde e à sexualidade. A mídia apresenta de forma frequente imagens ilusórias do que é a sexualidade e do que é uma relação sexual, o que acaba por influenciar diretamente os jovens sobre as formas de prevenção existente e como fazer uso delas ou, até mesmo, como não usá-las. Deve-se ter um olhar voltado para a importância dos meios de comunicação nas atitudes e nas práticas dos adolescentes, uma vez que um número significativo de jovens busca informações nestas fontes (p. 839-840).

Neste mesmo viés podemos apresentar a pesquisa realizada pela UNICEF (2013), que nos mostra o índice de acesso à internet pelos adolescentes, bem como para que utilizam a ferramenta. “Entre os adolescentes brasileiros que afirmam ter acessado à internet nos últimos 3 meses a maioria declara utilizá-la majoritariamente em busca de diversão (75%), para se comunicar com os amigos (66%), fazer trabalhos escolares (61%) e utilizar serviço de busca de informações (40%)” (p.19). Já sobre as ferramentas mais usadas na internet as porcentagens apresentadas são as seguintes: “majoritariamente usam as redes sociais (84%), para jogos online (69%), para e-mails (59%) e para enviar e se comunicar por mensagens (57%)” (p.21). É importante destacar que as porcentagens citadas na pesquisa são referentes a adolescentes que afirmaram a utilização da internet nos 3 meses anteriores a pesquisa, e que as questões foram de múltipla resposta, excedendo os 100% na quantificação geral dos dados.

Os adolescentes constituem-se reféns e dependentes das tecnologias e da internet presentes em seu cotidiano e nesse momento, alguns professores apresentam dificuldades em trabalhar as mudanças que envolvem o avanço tecnológico. Pelas leituras feitas até o momento, é possível identificar que a dificuldade encontrada pelos professores tem relação com a falta de formação para estes profissionais a cerca das temáticas. Destacamos que, essa formação pode auxiliar na utilização das

ferramentas que a tecnologia e a internet dispõem, no entanto, é evidente que existem casos de resistência em utilizar tal ferramenta.

Existem muitas dificuldades em lidar com adolescente, devido eles estarem em fase de descoberta e desenvolvimento, logo surgindo dúvidas durante as aulas, principalmente no que tange a sexualidade. Nesse sentido, corroboramos com o conceito de sexualidade apresentado por Figueiró (2006) como:

Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais. (p. 42).

Pode-se afirmar, ainda, que sexualidade e sexo não recebem normalmente distinções de significado, ou seja, ambos os termos são considerados idênticos. O silêncio e a repressão que acompanham os temas desencadeiam diversas questões, tais como falta de diálogo na escola e na família. Resultando nas dúvidas dos adolescentes relativas às temáticas, acarretando consequências como doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, violências, entre outras. Por essas consequências, concordamos com Miranda (2001), quando afirma que

Em vez de propagar o quanto se fala de sexo, talvez os educadores possam escutar mais aquele adolescente que deseja se expressar sobre a sexualidade. A informação é importante, mas, desvinculada dos sujeitos, não produzirá efeito, pois terá a feição de fala vazia. (p. 51-52).

A falta de diálogo/esclarecimentos, associada à repressão, medo, vergonha, dúvidas e angústias em relação à sexualidade, por parte dos adolescentes; normalmente resulta em desgastes na relação entre pais e filhos, bem como entre professores e alunos. Diante dessas informações, Figueiró (2006) afirma que:

[...] as ações que podem levar à transformação compreendem as que estão voltadas para a construção da liberdade sexual, no sentido de poder viver a sexualidade livre de sentimentos de culpa e de opressão social. São também as ações que contribuem para banir o autoritarismo sexual, eliminando os preconceitos sexuais, as desigualdades e a violência sexual (p. 40).

Simultaneamente é comum escutar no cotidiano, adolescentes sendo chamados de *aborrescentes*. Segundo os autores o termo é utilizado por conta das ações e atitudes destes na adolescência. Este é um fato que demonstra a não aceitação do ser adolescente, pela sociedade. Conseqüentemente, por parte dos próprios adolescentes, ocorre a negação da própria identidade, dificultando a aceitação das mudanças entre o passado e o presente, uma vez que estes se sentem pressionados a deixar a infância e conquistar a vida adulta. Essas conquistas também estão relacionadas ao mundo do trabalhado, de ser “livre” para fazer o que quer, comprar o que deseja, ser visível aos olhos da sociedade etc.

Assim, o adolescente com dúvidas e inquietações, à procura por respostas que não são sanadas pela família e nem pelos professores, busca apoio na internet, as quais trazem as mais variadas informações, que podem ser consideradas adequadas às necessidades dos alunos como podem distorcer valores éticos⁵ e

5 Pesquisar ética e sexualidade significa esclarecer algumas disposições e valores sobre o comportamento sexual que, num primeiro momento, está fundamentado nos costumes de um determinado grupo social. A moral é o produto da organização de um costume; já a ética é uma reflexão sobre os costumes; portanto, fazer ética é analisar as disposições universais (GAGLIOTTO, 2014, p. 18).

estéticos⁶ da sexualidade, se distanciando de uma educação sexual emancipatória⁷. O que prepara o adolescente para pensar criticamente tais informações, são as mediações realizadas pela educação proporcionada a ele.

Propagandeando o corpo ideal, a roupa da moda, a aparência padronizada, o trabalho como fonte de reconhecido socialmente, são alguns dos estereótipos determinados pelo capitalismo, que pulverizam o corpo e a mente dos adolescentes, os quais inculcam uma falsa relação com a vida (normalmente acompanhada de permanente insatisfação). Pelo fato de sofrerem com o preconceito e a exclusão (do mundo dos adultos), os adolescentes passam, não raras vezes, por problemas relacionados à baixa autoestima e rejeição de si próprios. O que os tornam vulneráveis as propagandas da internet.

É na adolescência que o indivíduo começa a reconhecer, aceitar e assumir o que é para conquistar seu espaço na sociedade. Então começam a focalizar atenções para as mudanças do corpo, desenvolvendo preocupações não só para sua forma, mas também quanto o seu potencial de atração sexual e de sedução, chegando a usar como modelos atitudes de personagens de programas de TV e de revistas para ser mais atraente, visto que é uma fase típica de experimentações, onde tudo é novidade. (GOMES, s/data, p.6-7).

As manifestações relativas à sexualidade na adolescência têm sido reprimidas no decorrer da história, desencadeando

6 A *estética* é uma palavra de tradição grega e, posteriormente, de tradição moderna que representa uma investigação sobre o fundamento da beleza. Na estética atual imperam os sentidos muito mais voltados para a apornografia e para a exibição do corpo do que para o erotismo. Essa constatação chama para a construção de referências humanizadas, livre de qualquer tipo de violência (GAGLIOTTO, 2014, p. 18).

7 A emancipação pode ser entendida como a formação para a compreensão plena, integral, histórica, ética, estética e psicossocialmente significativa e consciente das potencialidades sexuais humanas e sua vivência subjetiva e socialmente responsável e realizadora. Trata-se da qualificação ontológica da sexualidade humana e sua construção ético-social (NUNES & SILVA, 2000, p. 17).

angústias e dificuldades, por parte dos adolescentes, em aceitar a si próprios. Desta forma, destacamos que a Educação Sexual precisa estar pautada em diálogo e respeito, principalmente quando trabalhadas no espaço escolar; de modo a ampliar a comunicação e a formação dos alunos e professores.

É inevitável pensarmos que todos nós, em algumas horas do cotidiano, utilizamos a internet, seja ela, por diversão, busca de informações, bate-papo ou como mero passatempo. Concordamos, que os meios de comunicação, são importantes aliados na busca de informações de toda ordem, proporcionando respostas imediatas. No entanto, as informações veiculadas na internet, por si só, não dão conta do tratamento aprofundado que requer a compreensão da sexualidade. Por isso, cabe à família e a escola discutir juntos aos adolescentes, aspectos afetivos e biológicos da sexualidade. Esta base, irá ajudar o adolescente, a saber interpretar as informações midiáticas como uma verdade entre outras, e não, como a única verdade e o único modelo a ser seguido para esclarecer seus questionamentos.

A internet está apresentando programas diversificados para todos os gostos, assim cada um encontra o que mais se adequa a sua vontade. Desta maneira são apresentados modelos, padrões e estereótipos a serem seguidos perante a sociedade, para tornar-se-á um sujeito adequado à comunidade em que vive. Os recursos apresentados na internet, diminuem distâncias, no entanto, individualizam os adolescentes, bem como lançam jogos, brincadeiras e competições virtuais que envolvem a busca por um lugar reconhecido através do mundo virtual. Nesse sentido, corroboramos com Neto e Osorio (2011) ao expressar o sentimento do adolescente da “necessidade de consolidar seu sentimento de identidade, os jovens procuram nos grupos ideológicos um continente, uma caixa de ressonância para sua concepção de mundo, algo que lhes ofereça uma perspectiva de continuidade futura de seus projetos de vida” (p. 135-136).

A quantidade de informações destinadas ao público adolescente vem aumentando, porém não apresenta melhoria na qualidade dos dados repassados. Esses elementos chegam de maneira que não há função qualitativa para os mesmos, sem que haja um trabalho educativo de orientação sobre tais informações. Diante deste processo, entendemos que a escola, pelo fato de receber os adolescentes da sociedade, tem a responsabilidade de orientar acerca de temas como a sexualidade.

A mídia nos diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito particular – o adolescente “esperto”, o trabalhador em ascensão ou a mãe sensível. Os anúncios só serão “eficazes” no seu objetivo de nos vender coisas se tiverem apelo para os consumidores e se fornecerem imagens com as quais eles possam se identificar. (SILVA, 2014, p.18).

É de extrema necessidade que haja processos de formação, para os professores, no que toca a Educação Sexual, para que estes sejam preparados para trabalhar a temática de forma natural e não como um tabu. Diante deste processo, entendemos que a escola, pelo fato de receber os adolescentes da sociedade, tem a responsabilidade de orientar acerca de temas como a sexualidade. Por isso é necessário que haja processos contínuos de formação de educadores sexuais, capacitados a sanar as dúvidas dos adolescentes, os docentes poderão contribuir para minimizar conflitos de identidade, doenças, gravidez precoce e violências (por descuido e falta de informações adequadas). Isto porque, normalmente, a escola trata destes temas por meio de,

conteúdos de reprodução humana, dentro da disciplina de Ciências, atribuindo-se a Educação Sexual ao professor formado em Biologia, o que, de certa forma, restringe a Educação Sexual aos aparelhos reprodutores, à concepção, à contracepção e às doenças sexualmente transmissíveis (GAGLIOTTO, 2014, p. 165).

Porém, nós acreditamos, por outro lado, que, “o trabalho de Educação Sexual na infância e o tratamento acerca das suas

manifestações sexuais, no espaço escolar, devem-se dar numa perspectiva científica e de transformação social” (GAGLIOTTO, 2014, p. 165).

Percebemos, ainda, que é necessário que a sexualidade deixe de ser considerada um tabu. Para que isso aconteça, é preciso ampliar-se a questão da formação dos professores, no que se refere à educação sexual. Nesse sentido, a escola precisa desenvolver um papel de formadora de indivíduos críticos reflexivos, capazes de agir sobre a sociedade em que está inserido, formar para o mundo.

Necessitamos de uma Escola que proporcione aos seus alunos o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização. Que qualifique o estudante para o trabalho e prepare para o exercício consciente da cidadania, num processo humanizador e contínuo. Uma Escola capaz de despertar a reflexão crítica, a capacidade criadora, a integração e, sobretudo, proporcionar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de enfrentar desafios, para a resolução dos questionamentos inexoravelmente postos pela vida (NETO & OSORIO, 2011, p. 118).

Neste mesmo viés a internet e a ausência de orientação, estão proporcionando ao adolescente a busca pela construção de uma identidade em que predomina as relações de competição e consumo. Bem como, o que vêm aprimorando ainda mais essa competitividade consumista é a questão das marcas apresentadas no mercado, caracterizando que o melhor é o que está em alta no momento, ficando visível na internet, a predominância pela busca da aparência “perfeita”. De acordo com Neto & Osorio (2001)

É na escola e no meio social a que o indivíduo pertence, que se iniciam os condicionamentos e as exigências sociais que irão determinar um outro tipo de atitude e que também influirá no seu comportamento. Essa conduta considerada mais superficial ou *ideologia periférica* que pode não estar de acordo com a ideologia central, é passível de mudanças e transformações, mas poderá, no correr dos anos, fazer parte integrante da estrutura central da pessoa (p. 117).

Assim, é possível repensar na formação dos professores, para que estes tenham o aporte necessário, para desenvolver seu papel de educador com conhecimentos e propriedades acerca das temáticas. Pois, como já citado anteriormente, a internet pode “deseducar”, trazendo informações, na maioria das vezes destorcidas, as quais causam grandes danos para o desenvolvimento dos adolescentes.

A reflexão em conjunto, assim como a atitude de investigação (de pesquisa) sobre a prática, pelo próprio professor, passa a ser vista como instrumento necessário para o seu desenvolvimento profissional. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 96).

Ressaltamos, que se não houver uma orientação adequada, por parte da educação para com os adolescentes, estes dificilmente terão o discernimento do que é real e ilusão, do que é necessário ou supérfluo. Desta forma segundo Gonnet (2004) “o objetivo é facilitar um distanciamento, pela tomada de consciência do funcionamento das mídias, tanto de seus conteúdos como da contextualização dos sistemas nos quais elas evoluem” (p. 23).

Neste processo virtual, os adolescentes absorvem todas as informações que lhes convém, que acreditam ser melhores e mais importantes. Sendo assim, a escola tem papel extremamente relevante na vida do adolescente, lembrando que este passa, por diversas vezes, a maior parte do tempo na escola do que em sua própria casa, desta forma, destacamos que os professores precisam receber uma formação continuada e cursos adequados voltados para o trabalho com a internet e a educação sexual, desenvolvendo uma consciência crítica para saber discernir e orientar seus alunos, para que estes possam distinguir o que está vendo e ouvindo.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios

disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉZÁROS, 2005, p. 35).

Nessa perspectiva, defendemos uma formação para os professores que viabilize pensar a internet como uma ferramenta pedagógica de apoio didático em sala de aula, para trabalhar com a educação sexual de adolescentes. Com isso, almejamos envolver os adolescentes em atividades, que potencializem a utilização dos diversos instrumentos tecnológicos que a internet oferece. Possibilitando aos adolescentes a utilização, consciente, desses recursos para a inserção no mundo virtual e tecnológico. Entendemos que a escola tem papel fundamental na educação sexual dos adolescentes, como também nas orientações no que concerne à internet e suas ferramentas utilizadas no cotidiano dos alunos para obtenção de respostas por diversas vezes banalizadas.

É necessário que se faça da internet uma aliada para a construção de um trabalho educacional nas escolas, usufruindo de suas particularidades para orientar nossos adolescentes no uso consciente dessa ferramenta, o que viabiliza a superação imposta pela reprodução em escala do capitalismo e da banalização da sexualidade. Logo, é imprescindível formarmos indivíduos preparados para o mercado de trabalho, porém defendemos uma formação que defenda a emancipação do adolescente a medida que este se torna um crítico-reflexivo, atuando de forma consciente frente a alienação imposta pela sociedade em que vive.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133977por.pdf>>. Acesso em 19 de julho de 2015.
- CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. – São Paulo: Publifolha, 2000.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível.** Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006. (*Coleção Dimensões da Sexualidade*).

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias.** Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

GOMES, Ana Paula M. J. **Manifestações da sexualidade no comportamento dos adolescentes e a influência da mídia.** (s/ data). Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/445-4.pdf>>. Acesso em 10 de novembro de 2014.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “possível” de adolescentes.** São Pulo: Avercamp, 2003.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Margarete Parreira. **Adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta.** 3 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. – (*Educador em formação*).

NETO, Francisco Baptista & OSORIO, Luiz Carlos. **Adolescente: o desafio de entender e conviver.** Florianópolis: Insular, 2011.

NUNES, César & SILVA, Edna. **A educação sexual das crianças.** Campinas, Autores Associados, 2000. (*Polêmicas do nosso tempo*; 72).

OLIVEIRA, Denize Cristina. *et al.* **Conhecimentos e práticas de adolescentes acerca das Dst/Hiv/Aids em duas escolas públicas municipais do rio de janeiro.** 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n4/v13n4a20>>. Acesso em 21 set. 2015, 17:05 horas.

SETTON, Maria as Graça. **Mídia e educação.** 1ª.ed. 2ªreimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNICEF. **O Uso da Internet por Adolescentes.** Brasília, 2013. Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes.pdf>. Acesso em 29 dez. de 2015, 22: 02 horas.

RELAÇÃO ENTRE A ÉTICA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO – TEORIA E PRÁTICA

Jaqueline Tubin Fieira
Instituição: UNIOESTE
jakefieira@hotmail.com

Giseli Moteiro Glagliotto
Instituição: Unioeste
giseliglagliotto@ig.com.br

Resumo:

A realização de pesquisas científicas na área da educação, exigem importantes reflexões éticas. Ao compreender essa máxima, objetivamos, por meio deste trabalho, buscar aproximações entre as questões éticas necessárias, que envolvem uma pesquisa científica na área da educação, com o trabalho que estamos realizando, no programa de pós-graduação *stricto sensu*. O presente trabalho, portanto, divide-se em duas partes. Na primeira, realizamos um breve apanhado teórico sobre as influências da ética, da moral e do capitalismo no desenvolvimento da pesquisa científica em educação. Na segunda parte, indicamos as questões éticas envolvidas, especificamente, com a nossa pesquisa, no programa de pós-graduação em educação, cujo objeto de estudo, é a sexualidade na criança com autismo.

Palavras-chaves: pesquisa em educação; educação sexual; ética; autismo.

Introdução

O presente artigo intui relacionar, as questões éticas envolvidas em pesquisas científicas, com as pesquisas no âmbito da educação. Objetivamos, especificamente, discutir de forma teórica os aspectos éticos, que envolvem a pesquisa que pretendemos

realizar, que abarca a polêmica temática da sexualidade na criança com autismo e, conseqüentemente, a educação sexual.

Nossa pesquisa, vinculada ao mestrado em educação, tem o objetivo de investigar a compreensão dos professores acerca da sexualidade na criança com autismo. Notamos, portanto, que uma pesquisa deste âmbito, envolve questões marcantes em relação à ética na pesquisa científica.

No primeiro momento, apresentamos o apanhado geral e contextualizado, a respeito das questões teóricas que envolvem a ética na pesquisa científica em educação. Num segundo momento, faremos a exposição na nossa intenção de pesquisa, com a tentativa de vincular e relacionar as questões éticas envolvidas, bem como, as possíveis dificuldades encontradas, neste meandro.

Discussões iniciais em torno das questões éticas na pesquisa em educação

Ao analisar os aspectos éticos, relacionados com a pesquisa em educação, compreendemos que este debate, envolve também problemas morais, como mencionado por Chauí (1995, p. 334 – 335) “Temos, a partir da cultura em que vivemos, um senso moral e também uma consciência moral”. Assim ética e moral intercruzam-se quando o debate está na relação em que os pesquisadores estabelecem com outras pessoas, com os seres humanos.

Tais questões são complexas, por envolverem concepções diferentes, em cada pesquisador. O limiar entre ‘moral’ e ‘imoral’, além de extremamente estreito, depende do ângulo de visão, das expectativas e dos objetivos em cada pesquisador. As situações diversas do cotidiano nos pesquisadores, como afirma Chauí (1995) exprimem sentimentos e ações que correspondem ao senso de moral único de cada sujeito. Assim, a consciência moral em cada sujeito é colocada à prova quando uma decisão é necessária, uma escolha entre aquilo que pode representar o ‘bem ou o mal’ o ‘certo ou o errado’.

Nesta senda, notamos que as situações que, representam o certo para um lado, geralmente, podem representar o errado para o lado opositor. Questão estas, intensamente relacionadas, por exemplo, às relações de poder que envolvem o ‘forte’ e o ‘fraco’. Por outro lado, é necessário lembrar a existência da ‘moral social’; a qual representa um conjunto de normas ou regras assimiladas com os hábitos cotidianos, advindos dos comportamentos do sujeito na organização de sua vida concreta.

De acordo com Vasquez (2000), essa é a passagem da moral para a ética, na qual aborda que “os homens não só agem moralmente (...) mas também refletem sobre esse comportamento prático e tomam como objeto de sua reflexão e de seu pensamento” (p. 17). Assim o autor aborda uma distinção entre ética e moral, na qual aquela tem origem do grego *ethos* e refere-se à teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, e essa tem origem do latim *mores*, e representa o modo de ser ou caráter, enquanto forma de vida conquistada pelo homem.

Nesse conceito, o modo de vida conquistado pelo homem exige evoluções científicas. Mas o que o pesquisador está disposto a fazer em nome da ciência? Até que ponto a evolução científica justifica prejuízos ambientais, culturais, sociais, sacrifício de vidas humanas, como a história já mostrou? Até onde o pesquisador pode ir para o ‘bem’ da ciência? Para responder questões como essas, ressaltamos que:

Do ponto de vista ético somos pessoas e não podemos ser tratados como coisas. A ética é normativa exatamente por isso, suas normas visando impor limites e controles ao risco permanente de violência (CHAUÍ,1995, p. 337).

Dessa forma, Chauí (1995) complementa que a complexidade do ser humano como ser objeto de pesquisa, está em não considerar as pessoas como coisas, mas como sujeitos. E sujeitos carregam uma história, uma cultura, uma experiência social que deve ser respeitada e preservada, portanto, se a evolução

da ciência compromete a evolução do sujeito, a ciência deve pedir licença.

Destacamos, portanto, que a evolução da ciência, não justifica atitudes que prejudiquem a cultura humana. O pesquisador ético, deve ter consciência do outro, assim, para respeitá-lo como sujeito, precisa se conter para não colocar seu objeto de pesquisa e suas hipóteses, à frente dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O pesquisador precisa entender os efeitos de sua ação nos outros e, por fim, ter a capacidade de determinar suas regras de conduta. Neste âmbito, Chauí (1995, p. 337) elenca quatro características importantes para descrever o sujeito ético e moral, sendo elas:

- Ser consciente e si e dos outros;
- Ser dotado da vontade, ou seja, capacidade para controlar e orientar desejos, impulsos, sentimentos;
- Ser responsável pela ação e saber avaliar os efeitos sobre os outros. Assumir as consequências;
- Ser livre – poder autodeterminar-se, dando a si mesmo as regras de conduta.

Sabemos que, com a evolução da humanidade e da inteligência humana, a ciência adquiriu um status primordial na idade moderna, marcada pelos princípios iluministas da autonomia e da razão científica (SANTOS, 1988). Assim, a humanidade deposita demasiada fé na ciência e, conseqüentemente, pode utilizá-la para a destruição da sociedade, por meio, do poder estipulado pela hierarquia capitalista da meritocracia.

Adorno (2003) lembra que, durante a segunda guerra mundial, os experimentos médicos no campo de batalha de Auschwitz, são uma demonstração da ciência utilizada para a destruição. Nestes experimentos, os nazistas utilizavam cobaias humanas, inclusive crianças, de forma coercitiva, com o intuito de auxiliar na guerra, e para o desenvolvimento de armas e medicamentos que pudessem salvar os militares.

Nos dias de hoje, atrocidades continuam ocorrendo pelo 'bem da ciência' de forma mais velada, mas não menos absurdas. Indústrias, por exemplo, financiam pesquisas científicas, com objetivos já determinado de comprovar a hipótese científica que lhes convém. Assim, fica evidente a interferência da lógica capitalista, também, sob o desenvolvimento da ciência.

Nosella (2008) afirma que a ética, para a sociedade, para a pesquisa e para a ciência, se dá na luta contra as desigualdades sociais. De um lado, o capitalismo se ergueu com a promessa de ter trabalho para todos, mas por outro lado, a tecnologia aumentou o tempo de ócio, a técnica retirou o trabalho do homem e as pessoas não são educadas para viver este ócio. Neste sentido, entendemos que as questões éticas, na pesquisa em educação, devem ir além, no sentido de contribuir para formação do homem e da sociedade.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Gramsci (2000) corrobora que a humanidade não coloca problemas que ela mesma não possa resolver. Neste sentido, para as novas gerações, as questões éticas precisam estar imbricadas na produção política, que minimize as injustiças sociais; e a ciência precisa, necessariamente, contribuir com este processo.

Finalmente, abarcamos que as questões éticas, com a pesquisa científica, na área da educação, envolvem fatores de respeito ao ser humano, como sujeito político, capaz de transformar suas relações sociais. Sem as rupturas necessárias nas relações sociais, controladas pelo sistema capitalista, não haverá mudanças profundas no sistema educacional. Tais relações sociais

englobam o trabalho, que é alienado pela classe dominante, com o objetivo de manter o homem dominado, em contrariedade à educação libertadora; que, por sua vez, objetiva transformar o homem em um ser pensante, que age na tentativa de transformar o mundo (MARX e ENGELS 1992. MÉSZÁROS 2005. FRIGOTTO 2003).

A pesquisa acerca da sexualidade na criança com autismo

A escolha da sexualidade na criança com autismo, como objeto de pesquisa, apresenta-se como um desafio, uma vez que, tanto a sexualidade, quanto o autismo, estão carregados de tabus e preconceitos históricos e sociais. Assim, compreendemos que nossa pesquisa, durante a pós-graduação *stricto sensu* em educação, permeará o campo ético e da moral de forma incisiva.

O autismo é caracterizado por um transtorno global do desenvolvimento evasivo que afeta diversas áreas do comportamento, como a habilidade social, a linguagem, e a comunicação propriamente dita (DSM V). As discussões sobre o autismo foram intensificadas nos meios de comunicação como rádio, internet, TV principalmente a partir da instituição da Lei Berenice Piana, aprovada em dezembro de 2012 que inclui o autista como uma pessoa com deficiência.

Socialmente o autista ocupa um “não-lugar”. Desinserido da produção e distribuição de bens, desalijado do consumo, não participante das esferas políticas e dos movimentos sociais, esses indivíduos tendem a ser toados por instituições que os “abrigam”, não propiciando, contudo, via de regra, as condições para eles se manifestarem socialmente a partir de sua própria singularidade (ÁVILA, 1997).

Existe a preocupação com a inclusão social do autista nos seus mais diversificados espaços; e muitas são as dúvidas referentes à garantia dessa inclusão. As pessoas próximas aos autistas apresentam o interesse em saber como será o seu futuro, se ele deve frequentar uma escola especial ou normal, sobre sua

inserção no mercado de trabalho, sobre as garantias da sua formação educacional entre outras.

A APADV (Associação de Proteção aos Autistas de Dois Vizinhos) é uma instituição localizada na cidade de Dois Vizinhos – PR que recebe crianças e adultos com autismo. Esta associação apresenta-se como uma opção para ajudar as famílias de pessoas com autismo resolverem tais conflitos. Na APADV, além da realização de atividades de atendimentos técnicos, como acompanhamento fisioterápico, psicológico e ecoterapia; também é disponibilizado o atendimento educacional, por meio, das aulas de músicas, arte, educação física, entre outras. Entretanto, assim como nas escolas normais, a educação sexual e as preocupações com o desenvolvimento da sexualidade nas crianças com autismo, não estão presentes na proposta pedagógica da associação e nem nas práticas dos professores. Dai a importância da formação destes professores em educação sexual, com a intenção de que eles busquem a compreensão da criança com autismo na sua totalidade, incluindo os aspectos cognitivos, emocionais e afetivo-sexuais.

A partir da nossa prática, surge a preocupação em compreender o exercício dos professores, frente às manifestações da sexualidade na criança com autismo no espaço educativo. Em diversas situações de manifestações da sexualidade na criança com autismo, observamos professores ansiosos e aflitos, por não saberem como lidar com a criança, e fazem de conta que não estão vendo o que acontece. É comum, os professores não intervirem nesse processo, recorrendo ao psicólogo para que encaminhe a situação. É possível afirmar que os professores apresentam um despreparo para lidar com as manifestações da sexualidade na criança com autismo. Dai a necessidade de uma formação em educação sexual, que prepare teórico e metodologicamente, os professores, no tratamento das questões da sexualidade, presentes no espaço educacional.

Surgem, portanto, alguns questionamentos norteadores decorrentes do contato constante com os professores e as crianças

autistas na APADV. Por que diante das manifestações da sexualidade das crianças autistas, os professores fazem de conta que nada está acontecendo? Por que os professores encaminham as questões sexuais para serem solucionadas pelo psicólogo? Será que tais profissionais desconhecem que toda criança tem o direito a educação sexual? Por que o professor se omite em lidar com as questões que envolvem a sexualidade? Será que essa atitude justifica-se pelo fato de eles não sabem o que fazer? Será que durante a formação, esses professores estudaram sobre a sexualidade? Que consequências, a ausência de uma educação sexual, podem ter para o desenvolvimento da criança autista na sua totalidade?

Chegamos, portanto, ao problema da presente pesquisa: qual a compreensão dos professores da APADV acerca da sexualidade na criança com autismo?

Desta forma, nossa pesquisa quer fazer uma leitura das concepções dos professores sobre a sexualidade na criança com autismo a partir do método do materialismo histórico dialético. A metodologia partirá da revisão bibliográfica, no sentido de percorrer os estudos relacionados às questões da sexualidade para a psicanálise, educação e educação sexual das crianças com o transtorno do espectro autista, nos espaços educativos.

Para o trabalho de campo, pretendemos realizar a observação direta e entrevistas semiestruturadas, com os professores, com propósito de identificar a sua compreensão acerca da sexualidade nas crianças com autismo, que são atendidas pela APADV.

Com o intuito de atender requisitos, que compreendemos como éticos e já discutidos no tópico anterior, pretendemos, buscar junto a esses professores, a possibilidade de transformar a realidade, no que se refere, aos aspectos que envolvem a educação sexual da criança autista, no espaço educativo.

Assim, há cuidados éticos que precisam ser tomados. O principal deles refere-se, especificamente, às crianças com autismo,

que representam o 'objeto' de pesquisa, as quais serão observadas, mesmo que, as entrevistas serão realizadas com os professores, sendo eles, portanto os sujeitos da pesquisa. Kramer (2002) publica um importante artigo: 'Autoria e autorização: questões éticas com pesquisa com crianças', e aponta três aspectos relevantes sobre a pesquisa com crianças, sendo eles: 1) Inserir ou não os nomes verdadeiros das crianças investigadas na pesquisa; 2) As questões éticas com imagens e fotografias e; 3) o impacto social dos resultados da pesquisa na vida das crianças.

Há um forte debate acerca das possibilidades de inserir ou não os nomes das crianças investigadas. Se por um lado, o anonimato pode contrariar o referencial teórico-metodológico da pesquisa e negar a sua condição quanto sujeito, por outro lado, o não anonimato, pode colocar em riscos os sujeitos pesquisados. E ainda, por sua vez, inserir uma identidade escolhida pela criança na pesquisa, pode prejudicar a narração das histórias das crianças (KRAMER, 2002).

Kramer (2002) lembra que uma das responsabilidades do pesquisador é garantir a integridade física e psicológica dos sujeitos, assim a autora aponta algumas estratégias, com o intuito de solucionar as questões elencadas à cima:

7. Manter o primeiro nome da criança apenas, omitir o nome da escola/instituição;
8. Resguardar o nome das crianças e das escolas estudadas. Escolha de nome pelas crianças (problema: em geral são nomes de famosos);
9. Usar as três primeiras letras.

Para nossa pesquisa de campo, como os entrevistados serão os professores, eles mesmos decidirão se permitem ou não a utilização dos seus nomes verdadeiros nos resultados e na divulgação da pesquisa. Já em relação às crianças pretendemos utilizar nomes fictícios, visto que, os pais apresentam resistência em expor os filhos com autismo e, principalmente, por envolver questões consideradas tabus, pela sociedade, que é a sexualidade

infantil e a sexualidade na criança com autismo. Em relação ao nome da instituição, como a pesquisa já foi autorizada pela direção e pela Associação de Pais e Mestres (APM), não consideramos nenhum malefício para os envolvidos divulgar o nome da instituição.

Em relação às questões éticas, com imagens e fotografias, também há cuidados que devem ser tomados, em relação à autorização de imagem. No caso de imagens de adultos, eles autorizam o uso da imagem e no caso de imagens de crianças, o responsável legal autoriza o uso da imagem. Kramer (2002) também aponta estratégias para o uso de imagens:

- Diferenciar os tipos de imagens: crianças, profissionais ou instituições;
- Crianças tirarem as fotos;
- Evitar o uso generalizado e indiscriminado de imagens de crianças.

Não pretendemos utilizar imagens, nem dos alunos e nem dos professores investigados, apenas imagens da instituição, já que a direção da APADV, permitiu a pesquisa na instituição, bem como, na divulgação dos dados.

Considerações finais

Sobre os resultados da pesquisa, conforme abordado por Kramer (2002), os questionamentos mais contundentes se referem ao compromisso e cumplicidade na devolução dos achados.

Neste sentido, há questionamentos acerca dos resultados da pesquisa; se é obrigação do pesquisador informá-los aos sujeitos, ou se seria mais conveniente e prudente não divulgá-los. Observamos, portanto, uma dicotomia entre, neutralidade da pesquisa e transformação da realidade.

Como partimos do método materialista histórico-dialético, compreendemos que em nossa pesquisa, a pretensão é transformar a realidade. Além do exposto, entendemos que os resultados da

pesquisa, não trarão prejuízos sociais e culturais para os sujeitos da pesquisa, que são os professores pesquisados, e nem para as crianças envolvidas, que são os alunos com autismo, que frequentam a APADV.

Finalmente, entendemos a importância da nossa pesquisa como uma tentativa, de transformação da realidade. Tanto no que tange à compreensão dos professores, acerca da sexualidade na criança com autismo, como para favorecer a possibilidade da educação sexual aos alunos com autismo. Assim, verificamos que, um dos aspectos éticos da pesquisa, está na divulgação dos resultados, que devem ser comunicados aos sujeitos envolvidos.

Referências

- ADORNO, Theodor W, (2003). “Educação após Auschwitz”. In: **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 119-138.
- ÀVILA, A. L. **Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis**. In Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental. São Paulo, vol. III, n. 1, p. 11-20,1997.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. trad. Ana Paula M. Magnus; – 5.ed. rev. – Porto Alegre: Artmed, 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. vol 2. Caderno 12. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 41-59. Julho/2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>> Acesso em 13 de abril de 2016.
- MARX, Karl. ENGELS, F. **Textos sobre educação e Ensino**. 2ª Ed. São Paulo: Moraes, 1992.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOSELLA, Paolo. **Ética e pesquisa**. Campinas: Educ. Soc., vol. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 14 de abril de 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. São Paulo, vol. 02, n. 02, mai./ago. 1988. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007> Acesso em: 02 de maio de 2016.

SAVIANE, Dermeval. **Pedagogia: O espaço da educação na Universidade**. In: Caderno de Pesquisa Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. 20ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

**METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE
MAGUERIZ COMO CAMINHO DE PESQUISA
PARTICIPATIVA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

Aline Tecchio Borsoi
Universidade Comunitária da Região de Chapecó
aline.borsoi@gmail.com

Carla Rosane Paz Arruda Teo
Universidade Comunitária da Região de Chapecó
carlateo@unochapeco.edu.br

Solange Maria Alves
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
solangesol13@gmail.com

Resumo:

O objetivo deste trabalho é apresentar a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueriz como caminho de pesquisa participativa em educação por meio de um relato de experiência. Esta metodologia é desenvolvida em cinco etapas: observação da realidade e formulação do problema; definição dos pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; aplicação à realidade. A experiência com o Arco de Magueriz na pesquisa oportunizou ação-reflexão-ação para todos os sujeitos envolvidos, a partir da realidade delimitada. Comprometidos em um caminho de pesquisa que visa não somente à coleta de dados, mas sobretudo à sua coprodução, todos avançaram nas suas possibilidades de transformação da realidade. Corrobora-se a metodologia como potencializadora de saberes emancipadores, na medida em que integra os diversos sujeitos e promove reflexão sobre as práticas, propiciando a adoção de pequenas transformações. Nesta

perspectiva, a metodologia explorada neste relato contribui para processos de pesquisa comprometidos tanto com a denúncia e elucidação de aspectos da realidade que limitam os processos educativos quanto com o anúncio de novas possibilidades de ação consciente e transformadora. A Metodologia da Problematização com do Arco de Maguerez, assim, oferece um campo fértil de realização de crítica e proposição de caminhos de transformação dos sujeitos e de suas práticas sociais.

Palavras-chave: Arco da Problematização; Metodologias Ativas; Metodologias de Pesquisa; Metodologias Participativas; Pesquisa-ação.

Introdução

Compreende-se que a pesquisa em educação, a depender do caminho que assuma, pode se apresentar como recurso para potencializar saberes e conhecimentos, mobilizando transformações emancipadoras. À vista disso, parece ser importante que as opções metodológicas incentivem a participação social através do desenvolvimento do pensamento crítico e da conscientização do sujeito como autor da própria história. Esta asserção é especialmente válida no que tange à pesquisa participativa, cujo percurso metodológico flexível trabalha com uma lógica em que a articulação entre conhecimento e ação contribui para a compreensão da dinâmica dos movimentos da sociedade (STRECK; ADAMS, 2012).

A pesquisa participativa tem como horizonte a transformação social, afastando-se das tradicionais formas de investigação e priorizando os processos de apreensão da realidade integradores dos diversos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa (PITANO; ROSA; DAUDT, 2014).

O desenvolvimento de uma prática de pesquisa transformadora exige, daqueles que se dispõem a enfrentá-la, constante reflexão crítica para reconstrução do processo – o que

requer ter à disposição fundamentos teóricos sólidos –, além da constante apropriação de novos saberes e fazeres (PALÁCIO; BERBEL, 2011). No campo da pesquisa, há várias vertentes que encontram expressão em metodologias de cunho participativo, que compartilham uma perspectiva de construção coletiva do conhecimento no movimento da sociedade (STRECK; ADAMS, 2012). Cabe ao investigador interessado em práticas de pesquisa de tal natureza escolher um percurso de trabalho que oriente e conduza, em síntese, processos de reflexão e de coparticipação, pautados por objetivos que, em alguma medida, visem a transformar a realidade. Aqui reside, a nosso ver, um dos desafios importantes para quem se coloca a possibilidade da pesquisa como espaço-tempo de produção de conhecimento, mas, também, como espaço-tempo de mudanças decorrentes do processo de investigação, nos sujeitos envolvidos.

Parafraseando Paulo Freire (1987), ao argumentar que para a pedagogia da libertação é fundamental atuar com vistas a alfabetizar para transformar a sociedade, na perspectiva da pesquisa pautada pela ação-reflexão-ação, o ato de investigação se caracteriza como ato de pesquisar com vistas à transformação social. É, por isso, um ato de crítica e proposição, de denúncia e de anúncio⁸, onde a denúncia diz respeito a esforço de explicitação das contradições inerentes aos saberes e práticas dos sujeitos compreendidos como protagonistas efetivos de um dado processo. A denúncia põe em evidência as práticas alienadas e alienantes que são, no olhar freireano, opressoras dos seres humanos, dado que emanam de tradições ou visões de mundo conservadoras e, em grande medida, de caráter eurocêntrico, mas também permeadas pela visão positivista e

8 Expressões cunhadas por Paulo Freire para explicitar o papel da *práxis* pedagógica critico-libertadora, no sentido de, por meio do conhecimento critico, denunciar o currículo conservador e opressor e, simultaneamente, anunciar possibilidades de proposta contra-hegemônica na perspectiva de construção de um currículo vivo e emancipatório.

mecanicista/tecnicista de mundo tão recorrente na cultura norte-americana. O anúncio, por sua vez, se apresenta como uma proposta contra-hegemônica, na perspectiva de construção de práticas sociais de cunho crítico e emancipatório, o que requer – seja de quem educa, seja de quem pesquisa – uma postura dialética capaz de compreender os fenômenos como construtos humanos – portanto, sociais e históricos – e, por isso, feitos na e pela contradição. E requer, ainda, por ser dialética, reconhecer na contradição a dimensão de totalidade do objeto da denúncia e do anúncio, evidenciado aí os espaços de luta e de transformação.

É nesta direção que apresentamos, neste texto, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez (BERBEL, 2012) como um caminho metodológico para a pesquisa que enseja a participação ativa dos sujeitos, considerando seu contexto de vida, sua história e suas experiências. Dessa forma, a problematização do conhecimento – mediada pela teoria e pela realidade – favorece as reconstruções contextuais, a apreensão e o aprofundamento no processo de pesquisa. Propusemo-nos, pois, a explorar a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como caminho de pesquisa em educação, por acreditarmos que esta metodologia constitui um rico percurso para estimular o desenvolvimento de saberes e reflexões pelos diversos participantes implicados nos processos investigativos. Esta é uma metodologia que se fundamenta no exercício da *práxis*, revelada na articulação da teoria com a prática ao longo de todo o processo. Segundo Berbel e Gamboa (2012), tanto a teoria quanto a prática se apresentam em níveis variados de elaboração, dependendo das condições concretas de cada grupo e ambiente, mas no horizonte está sempre colocada a intenção de seu desenvolvimento cada vez mais consciente e elaborado.

Cabe esclarecer, neste ponto, que a opção por esta metodologia decorreu da intencionalidade – assumida no estudo que será aqui relatado e que constitui o pano de fundo deste texto –

de que o processo de pesquisa superasse a lógica cartesiana da coleta e análise de dados, configurando-se como um movimento de construção coletiva de dados e informações que contribuísse para a transformação da realidade, como finalidade social maior da pesquisa. Originalmente concebido como um caminho metodológico para o ensino, o Arco de Magueres vem sendo teorizado e aplicado aos processos de pesquisa (BERBEL; GAMBOA, 2012) e de trabalho, especialmente nas áreas da saúde e da educação, em situações em que os temas estejam relacionados com a vida em sociedade (BERBEL, 1998). Na utilização da Metodologia da Problematização, o sujeito é levado a se voltar para a realidade que o cerca, refletir sobre ela e indagar as razões daquilo que lhe inquieta e parece problemático. Portanto, o Método do Arco tem como ponto de partida a realidade do sujeito, o cenário no qual está inserido e onde vários problemas são reconhecidos, de maneira que possam ser estudados em conjunto, em contexto de interação. Assim, a observação da realidade depende da visão de mundo e das experiências de vida de cada sujeito (BORDENAVE; PEREIRA, 1982).

Neste trabalho, adotou-se a perspectiva de Berbel (1998, 1999) e de Berbel e Gamboa (2012), segundo a qual a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres consta de cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade e a ela retornam: a) *observação da realidade e formulação do problema* – momento em que o pesquisador, partindo da realidade concreta, identifica e/ou seleciona um problema para ser investigado; b) *definição dos pontos-chave* – etapa em que se dá a reflexão acerca dos possíveis fatores e determinantes maiores do problema de estudo, definindo-se os pontos a investigar; c) *teorização* – consiste na etapa do estudo ou investigação propriamente dita, desenvolvendo cada um dos pontos-chave definidos; d) *proposição de hipóteses de solução* – momento em que o pesquisador, após a realização do estudo, análise e discussão das informações, propõe hipóteses que visam solucionar ou amenizar em parte o problema advindo da realidade;

e) *aplicação à realidade* – consiste na aplicação de uma ou mais das hipóteses elaboradas, visando transformar a realidade observada em algum grau.

Há que se considerar que o desenvolvimento da Metodologia da Problematização em todas as suas etapas, dados os pressupostos que lhe são inerentes – a perspectiva de uma relação entre sujeito e pesquisador como coprodutores de conhecimento em um processo dialógico e não linear –, torna sua aplicação uma tarefa complexa. Diante destas considerações iniciais, o objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de aplicação da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, apresentando-a como um caminho de pesquisa participativa em educação.

Metodologia

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no ano de 2014 no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). A pesquisa assumiu, como fundamento teórico-metodológico, a Metodologia da Problematização (BERBEL, 1999; BERBEL, 2012), uma via predominantemente qualitativa, seguindo as cinco etapas do Arco de Magueréz. O estudo foi desenvolvido no município de Cordilheira Alta, localizado na Mesorregião Oeste de Santa Catarina, na Microrregião de Chapecó, com população de 3.787 habitantes (IBGE, 2010). O município dispõe de três unidades municipais de ensino, atendendo cerca de 480 alunos nos níveis da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). As escolas municipais contam com um quadro de 28 professores, além de três

coordenadores pedagógicos, três diretores escolares, dois assistentes técnicos pedagógicos, dois assessores de secretaria e dois gerentes de educação.

Do cotidiano profissional – e da observação dessa realidade – é que surgiu a motivação para o desenvolvimento do estudo, a partir de uma percepção de que as práticas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) na escola estavam centradas na relação entre alimentos e sua composição nutricional, sendo desenvolvidas por meio de metodologias tecnicistas e verticalizadas. Além disso, inquietava-nos uma certa dificuldade no estabelecimento de diálogo entre educadores e nutricionistas, observando-se que as propostas de planejamento das ações de EAN no ambiente escolar ficavam mais sob responsabilidade do nutricionista e dentro de uma perspectiva biomédica prescritiva, descoladas do fazer docente. A partir destas inquietações, e salientando-se sua estreita relação com as políticas públicas do campo da educação e da promoção da saúde, elegeu-se como objeto de estudo a EAN, definida como

[...] um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (BRASIL, 2012, p.23).

Este estudo parte da premissa de que os educadores são atores fundamentais para as práticas pedagógicas em EAN. Dessa forma, foram convidados a participar do estudo todos os professores da educação infantil, do ensino fundamental, coordenadores e assistentes pedagógicos, diretores escolares e gerentes de educação.

Registra-se que a experiência de pesquisa relatada recebeu parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), sob parecer número 109/14.

A Observação da Realidade como Ponto de Partida para a Investigação

Nesta etapa inicial da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez realizou-se a *observação da realidade* social, concreta, a partir do tema gerador da pesquisa – neste caso, a EAN. Nesta etapa, foi importante eleger um recorte da realidade e decidir de que forma e a partir de que fontes ele seria observado. Quando nos aproximamos da realidade, já possuímos alguns saberes, que englobam conhecimentos, crenças, competências e habilidades que vamos incorporando ao longo de nossa trajetória e que representam, segundo Borille *et al.* (2012), o saber existencial que construímos. Nesse sentido, há que se considerar, também, que os diversos atores que configuram o ambiente escolar interagem com o objeto do conhecimento e são parte ativa dos fenômenos presentes em sua realidade, estabelecendo relações sociais neste contexto. Revela-se, assim, a importância de conhecer as concepções e práticas acerca da EAN no ambiente escolar, como uma das perspectivas a partir das quais pode-se chegar a uma compreensão ampliada acerca da EAN no recorte da realidade estudado.

À vista disso, foram elencados aspectos do tema que precisassem ser problematizados. As fontes e instrumentos a partir dos quais se desenvolveu a observação atenta da realidade foram as vivências profissionais (de uma das pesquisadoras) como nutricionista no ambiente escolar e registros em diário de campo, além de análise integrativa da literatura sobre o tema. A partir das inquietações que estas fontes de observação da realidade despertaram, formulou-se um problema de estudo. Sublinha-se que, de acordo com Berbel (2012), problematizar a realidade é muito diferente de formular um problema no sentido abstrato. Ao

problematizar a realidade, no curso desta metodologia, o problema formulado emerge de situações reais que inquietam os sujeitos e os mobilizam na busca de avançar para um estado melhor.

Assim, considerando esses elementos e as inquietações que as fontes de observação da realidade despertaram e, ainda, que os educadores são atores estratégicos para a promoção da saúde no ambiente escolar, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais os limites e as possibilidades da EAN como estratégia para a promoção da saúde no ambiente escolar segundo os educadores?

A Definição dos Pontos-Chave da Investigação

Após a formulação do problema, deu-se início à etapa de *definição dos pontos-chave*, que se caracteriza pelo exercício de reflexão a respeito dos possíveis determinantes maiores do problema, culminando em um elenco de aspectos a serem considerados na investigação. No contexto do estudo que ora relatamos, os pontos-chave foram: 1) o marco teórico e legal que sustenta a EAN no ambiente escolar; 2) o marco teórico da promoção da saúde; 3) as concepções que orientam as práticas dos educadores sobre a EAN no ambiente escolar; 4) os limites, possibilidades e desafios da EAN como estratégia para promoção da saúde no ambiente escolar a partir das reflexões advindas dos pontos-chave anteriores e da observação da realidade.

Teorização

Na etapa da *teorização*, aprofundou-se o estudo do problema formulado, pelo cotejamento do referencial apontado pelos diversos pontos-chave eleitos. Dessa forma, foi fundamental explorar o referencial que sustenta a promoção da saúde e a EAN no ambiente escolar, pois permitiu adensar a compreensão sobre conceitos que nortearam as reflexões acerca do problema. Este foi o momento em que se passou de uma visão caótica para uma

compreensão orgânica e mais profunda do problema, fundada não somente em vivências e experiências, mas também nos princípios teóricos que o explicam. Além da contribuição da literatura e dos instrumentos legais pertinentes, a etapa da teorização teve como fonte de dados a realização de dois encontros com o grupo de educadores que participaram da pesquisa. Nestes encontros, conduzidos por meio de roda de conversa, foram empreendidos diálogos orientados pelo objetivo do estudo, adotando-se uma postura de escuta e circulação da palavra. Neste contexto, estabeleceu-se, entre pesquisadora e educadores, um diálogo sobre como vinha sendo desenvolvida a EAN nas escolas municipais de Cordilheira Alta, o que proporcionou conhecer suas concepções sobre o tema, assumindo-se a premissa de que essas concepções indicavam o nível de compreensão dos educadores sobre um conceito de base para a sua prática.

Neste percurso, foi possível um aprofundamento sob diversos ângulos dos diferentes saberes dos sujeitos acerca da EAN, processo também apoiado pela literatura, alcançando-se um nível de compreensão e reflexão mais avançado sobre o tema. Segundo Streck (2016), é a partir dos encontros e cruzamentos de sujeitos que se dispõem a conhecer algo, que a complexidade de um objeto é melhor compreendida. Desse movimento de reflexão, na etapa da teorização, emergiu a compreensão de que a EAN cria oportunidades de integrar diferentes temas na escola, embora pareça existir ainda uma lacuna entre esta compreensão e sua materialização na realidade estudada. Por outro lado, os educadores vislumbraram possibilidades de ampliar e avançar nas práticas de EAN no ambiente escolar e para além dele. Nesse sentido, a natureza participativa da metodologia empregada estimulou uma postura ativa dos sujeitos das práticas em estudo, intensificando os matizes de sua autopercepção como protagonistas da produção da realidade em que estão situados (STRECK; ADAMS, 2012).

Em síntese, nesta etapa, apontamos para o desenvolvimento de práticas de EAN dispersas, desarticuladas, pontuais e pouco visíveis. As dificuldades identificadas para enfrentar esse cenário, principalmente no que se refere a práticas integradas e intersetoriais, podem ser, pelo menos em parte, reflexo de concepções tradicionais e fragmentadas dos sujeitos destas práticas sobre o tema em questão. Diante disso, argumentamos que produzir avanços da EAN como estratégia para a promoção da saúde no ambiente escolar requer reflexividade sobre as práticas de saúde dos próprios atores sociais da escola, o que contribuiria para a superação dos obstáculos que os impedem de ter uma percepção mais clara e profunda da realidade. Essa conscientização, de acordo com Berbel (1999), não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o exercício da ação-reflexão.

Após a Investigação, as Hipóteses de Solução

Chegando-se à quarta etapa da Metodologia, de *proposição das hipóteses de solução*, busca-se elaborar alternativas viáveis para solucionar ou, pelo menos, provocar alguma transformação favorável no recorte de realidade considerado sob a perspectiva do problema em estudo, de maneira crítica e criativa, a partir do confronto entre teoria e realidade. As hipóteses são construídas, neste momento, como fruto de uma compreensão mais profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o sob os diferentes ângulos possíveis para aquele grupo envolvido, no contexto específico de estudo e de acordo com as limitações – inclusive temporais – próprias de um processo de pesquisa.

No âmbito desta experiência, compreendeu-se que as hipóteses de solução formuladas para o problema de estudo contribuiriam tanto para superar os limites como para fortalecer as possibilidades da EAN como estratégia para promoção da saúde no ambiente escolar. Diante disso, e considerando a aproximação construída durante este processo de pesquisa entre o profissional

nutricionista e os educadores, a primeira hipótese de solução elencada foi no sentido de manter e consolidar essa aproximação, a fim de qualificar e assegurar sustentabilidade às práticas de EAN no ambiente escolar. Acreditamos que essa aproximação e o estreitamento de vínculos entre educadores e nutricionista favorece a construção de outros espaços – físicos e sociais – em que possam fortalecer sua reflexividade, problematizando concepções, propondo estratégias e transformando práticas.

A segunda hipótese de solução vai em direção à construção de grupos multidisciplinares, abrangendo setores além da educação, como saúde, assistência social, agricultura, entre outros, criando espaços de diálogo entre estes grupos, a partir dos quais seja favorecido o desenvolvimento de programas/projetos de promoção da saúde e alimentação saudável com envolvimento dos diversos atores em ações de educação permanente e/ou continuada. Esses grupos podem fortalecer a intersectorialidade, oportunizando a identificação de problemas coletivos e facilitando a construção de soluções integradas para superar os limites da EAN.

Essas duas hipóteses de solução foram apoiadas na perspectiva da educação permanente e, ao elaborá-las, compreendemos que é fundamental encontrar espaços para refletir e debater sobre o processo de trabalho, promovendo, assim, a transformação das práticas para que se ultrapasse a esfera espontânea e alcance uma esfera crítica e reflexiva no desenvolvimento da EAN.

A Aplicação à Realidade

Esta quinta etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, a *aplicação à realidade*, constitui o momento em que a pesquisa assume seu compromisso com a realidade. Assim, há um retorno do estudo à realidade investigada, na qual se intervém de forma concreta, utilizando-se de uma ou mais das hipóteses de solução delineadas. O retorno à realidade significa,

para o pesquisador, uma prática consciente, informada e intencionalmente transformadora (BERBEL, 2012). Sublinha-se que a adoção da Metodologia da Problematização como percurso de pesquisa representa, *per se*, uma primeira intervenção na realidade estudada, pois contribui para despertar a consciência crítica dos participantes e para problematizar seu papel na realidade de estudo. Nessa propriedade, inclusive, reside um critério de qualidade das pesquisas participativas, que se refere não só à valoração atribuída aos seus produtos como também, e sobretudo, ao processo de pesquisa, na medida em que se estabelecem relações de complementaridade entre os sujeitos envolvidos, assim como um movimento de reflexão coletiva e coprodução de conhecimentos, com incidência sobre a prática (STRECK; ADAMS, 2012; STRECK, 2016).

Síntese da trajetória percorrida

Na sequência, apresenta-se uma representação gráfica do Arco de Maguerz (figura 1) aplicado à pesquisa cuja experiência relatamos neste texto.

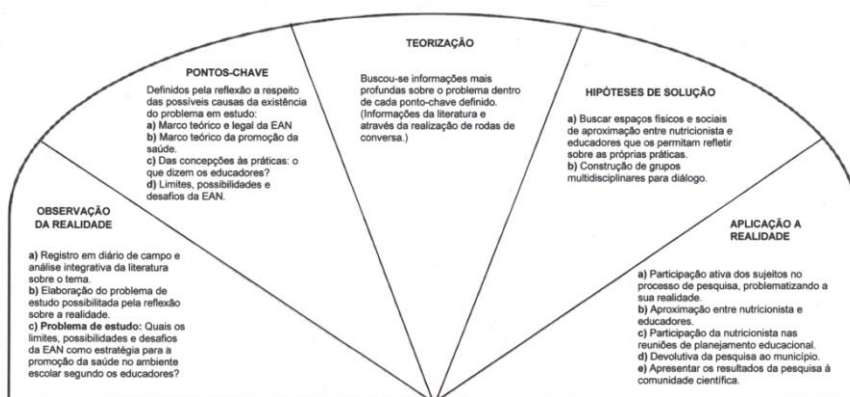


Figura 1: Representação esquemática da trajetória percorrida na utilização do Método do Arco para pesquisa.

Fonte: Elaboração das autoras.

Chegamos a este ponto evidenciando o caráter dialógico e problematizador da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, caminho de pesquisa no qual todos os sujeitos envolvidos no processo ampliam sua consciência sobre a realidade estudada e sobre os problemas que emergem dela. Além disso, em um processo de coprodução de conhecimentos pertinentes, os sujeitos constroem vias para a compreensão e a superação das condições implicadas com a existência do problema investigado. Na experiência em que este texto se apoia, a metodologia eleita foi aplicada a fim de conduzir a trajetória de uma pesquisa que oportunizasse compreender os limites e as possibilidades da EAN no ambiente escolar. Importante destacar, durante o percurso metodológico, a aprendizagem significativa que se caracteriza pela construção coletiva de saberes e pela contínua reconstrução e transformação dos diversos olhares em relação à temática, em um movimento em que a consciência ingênua avança na direção da uma maior capacidade de crítica.

Nesse ponto, é importante salientar que, considerando o conjunto das etapas, foi na primeira – observação da realidade – que julgamos ter enfrentado o maior desafio na experiência relatada, representado pela formulação do problema. Ponderamos que isso tenha resultado de relativa insegurança em reconhecer quando se está diante de um problema concreto e pertinente. Corroborando essa percepção, Streck (2016) pontua que delimitar o objeto de investigação e formular o problema é exercício de monta, que requer paciência e dedicação, com vistas à apreensão de uma realidade social multifacetada e em movimento. De acordo com Berbel (1998), o problema, em geral, surge de algo que necessita ser superado. Logo, é preciso reunir uma série de elementos da realidade, principalmente porque o problema não é abstrato, e também porque não se revela de forma imediata e bem delimitada, devendo ser extraído da realidade pela iniciativa de observação atenta dos pesquisadores.

Considerável também, neste contexto, pontuar que uma das dificuldades encontradas neste percurso foi a problematização do tema em questão, pois problematizar requer que o pesquisador circunscreva suficientemente a situação de modo que a formulação o conduza realmente à busca de alternativas de solução para o problema de estudo. Nem sempre – ou quase nunca – será possível encontrar a solução completa idealizada. Contudo, na experiência desenvolvida e relatada, construímos a convicção de que a metodologia descrita possibilita encontrar elementos para delinear hipóteses de solução viáveis.

Considerações finais

No curso da experiência relatada, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez favoreceu processos de ação-reflexão-ação, atendendo às expectativas que nos haviam motivado para esta opção metodológica – sua característica de favorecer uma relação sujeito-sujeito entre pesquisadores e participantes, todos comprometidos em um processo de pesquisa capaz de ultrapassar a lógica dominante de coleta e análise de dados, buscando uma dinâmica em que os conhecimentos são construídos coletivamente, de forma que, ao final, todos tenham avançado nas suas possibilidades de transformar a realidade.

Partir de uma prática social existente, passar por um amplo processo de reflexão a partir de problemas observados e retornar para a parcela da realidade da qual estes problemas foram extraídos, com uma prática mais consciente e transformadora, é uma proposta de caminho de pesquisa em educação que potencializa saberes emancipadores, que se constituem pelo movimento crítico do pensamento frente às contradições da realidade.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – comunicação, saúde, educação**, v. 2, n. 2, p. 139-54, 1998.

_____. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: UEL –Universidade Estadual de Londrina, 1999.

_____. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica**. Londrina: Eduel, 2012.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GAMBOA, Silvio Ancizar Sánchez. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 264-87, 2012.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BORILLE, Dayane Carla *et al.* A aplicação do método do arco da problematização na coleta de dados em pesquisa de enfermagem: relato de experiência. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 21, n.1, p. 209-216, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados gerais do município de Cordilheira Alta**. 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=420435&search=santa-catarina|cordilheira-alta|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>>. Acesso em: 6 nov. 2013.

PALÁCIO, Siméia Gaspar; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Uma análise crítica da avaliação da aprendizagem num curso de fisioterapia. **Diálogos & Saberes, Mandaguari**, v. 7, n. 1, p. 73-84, 2011.

PITANO, Sandro de Castro; ROSA, Carolina Schenatto; DAUDT Paloma de Freitas. Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, jul./dez. 2014.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, jan./mar. 2012.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface – comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 1-12, jul./set. 2016.

Eixo 2:

**EDUCAÇÃO, CULTURA E
LINGUAGEM**

O CONCEITO DE IMAGINAÇÃO NA TEORIA DE VIGOTSKI

Celio Roberto Eying
UNIOESTE - FBE
celioeyng@hotmail.com

Resumo: No presente artigo, discuto a proposição de Vigotski, de que a imaginação não seria uma função psicológica específica, mas um sistema psicológico interfuncional. Para dar sustentação à essa afirmação, utilizo-me daqueles que considero serem os principais conceitos teóricos deste autor – funções psicológicas superiores, mediação, internalização e formação de conceitos –, no intuito de evidenciar os traços característicos do desenvolvimento ontogenético da imaginação. Dessa forma, entendo que a internalização dos significados socialmente compartilhados, nas diferentes práticas humanas, provocaria o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas. Este desenvolvimento não se daria apenas no plano biológico, em termos de maturação orgânica, mas pressupõe a mediação de instrumentos físicos e semióticos. Um processo importante para que as funções psicológicas tornem-se superiores às funções elementares é a formação de conceitos. Sob a influência da formação de conceitos ocorreria a passagem do pensamento direto-figurado, na infância, para o pensamento lógico-verbal, predominante na adolescência, sendo que, no curso desse desenvolvimento, o pensamento direto-figurado transformar-se-ia em imaginação. Por fim, concluo que a constituição sistêmica da imaginação envolve a imbricação de aspectos sensorio-motores e emocionais com processos de significação inerentes à formação de conceitos.

Palavras-chave: *Imaginação; teoria histórico-cultural; formação de conceitos; desenvolvimento cognitivo.*

1. Introdução

No presente artigo discuto a proposição, exposta em seu tempo por Vigotski (1998), de que a imaginação poderia ser compreendida não como uma função psicológica específica, mas como um sistema psicológico interfuncional. Para isso, apresento aqueles que penso serem os principais conceitos teóricos desenvolvidos por esse autor – funções psicológicas superiores (FPS), mediação, internalização e formação de conceitos –, com a finalidade de explicar, ainda que numa perspectiva conjectural, os traços característicos no desenvolvimento ontogenético da imaginação, especialmente na passagem da infância para a adolescência. Nesse sentido, considero que a internalização dos significados socialmente compartilhados, nas diferentes práticas humanas, provocaria o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas, indispensáveis à constituição da imaginação. Este desenvolvimento não se daria apenas no plano biológico, em termos de maturação orgânica, mas pressupõe a mediação de instrumentos físicos e semióticos. Um processo importante para que as funções psicológicas tornem-se superiores às funções elementares é a formação de conceitos. Sob a influência da formação de conceitos ocorreria a passagem do pensamento direto-figurado, na infância, para o pensamento lógico-verbal, predominante na adolescência, sendo que, no curso desse desenvolvimento, o pensamento direto-figurado transformar-se-ia em imaginação. Nessa perspectiva, a função imaginativa, na infância, estaria mais ligada à memória, ao ato de lembrar, ao passo que, a partir da adolescência, a função imaginativa tornar-se-ia mais livre, no sentido de possibilitar a simulação mental de novas combinações imagéticas. Por fim, concluo que a constituição sistêmica da imaginação envolve a imbricação de aspectos sensório-motores e emocionais com processos de significação inerentes à formação de conceitos.

2. A imaginação como sistema psicológico interfuncional

Ao voltar-se para uma discussão teórica sobre como a “Velha Psicologia” de Wundt, Titchener e seus seguidores abordava a imaginação, Vigotski (1998) afirma que o Associacionismo trouxe contribuições significativas para o seu estudo. Na posição deste autor, “esses psicólogos se deram conta [...] de que a atividade da imaginação, inclusive quando opera com imagens anteriores, é condicionada psiquicamente de modo distinto da atividade da memória” (VIGOTSKI, 1998, p. 108). Porém, quando da necessidade de explicar o que caracteriza a criação de novas imagens mentais, a “Velha Psicologia” reduzia a imaginação à memória, porque “explicava o surgimento de novas imagens criativas como resultado de combinações singulares e casuais de elementos” (VIGOTSKI, 1998, p. 109).

De acordo com Vigotski (1998), a tentativa de superação da interpretação associacionista foi apresentada no bojo de uma matriz intuitivista. Nesta perspectiva teórica, tanto a memória, quanto a percepção, se constituiriam casos particulares da atividade criadora do cérebro. A imaginação, na posição intuitivista, faria parte do círculo de atividades primárias que acompanham o homem desde o seu nascimento. Vigotski (1998) se contrapõe à posição intuitivista, argumentando que a explicação proposta sucumbe no idealismo, ao atribuir à consciência uma propriedade criativa primária. A percepção, por exemplo, torna-se um caso particular da imaginação, ao ser interpretada como “uma imagem figurada da realidade, criada pela mente, que toma a impressão exterior como ponto de apoio e que deve sua origem e surgimento à atividade criativa da própria cognição” (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

Em uma tentativa de superar tais perspectivas teóricas, tanto a associacionista quanto a intuitivista, Vigotski (1998) se volta para o estudo sistêmico da imaginação, discutindo seu vínculo com a memória, a linguagem, as emoções e sentimentos e a formação de

conceitos, dentre outros. Em conferência de 1932¹, o autor propõe que:

[...] A imaginação deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações [...]. Para tão complexas formas de atividade, que superam os limites dos processos que costumamos chamar de funções, seria correto utilizar a denominação de sistema psicológico, tendo em conta sua complicada estrutura funcional. São características desse sistema as conexões e relações interfuncionais que predominam dentro dele (VIGOTSKI, 1998, p. 127).

A classificação, proposta por Vigotski (1998), de que a imaginação deve ser considerada não somente uma função psicológica isolada, mas um sistema psicológico complexo, afina-se com sua teoria sobre os sistemas psicológicos, desenvolvida nos últimos anos de sua vida. Sua abordagem considerou a necessidade de substituição de uma análise que decompunha o psiquismo em elementos, por outra que considerasse, de forma sistêmica, as propriedades do conjunto. Também, apontou para a necessidade de substituir a análise funcional, que enfoca o estudo de funções psíquicas isoladas, pela “análise interfuncional ou de sistemas, baseada na análise das conexões e relações interfuncionais, determinantes de cada uma das formas de atividade dadas” (VIGOTSKI, 1999, p. 200). Contudo, qual teria sido o motivo principal que provocou esta mudança?

No texto “Sobre os sistemas psicológicos” (VIGOTSKI, 1999), o autor admite um erro metodológico que, na acepção de Leontiev (1999), não se constituiu um defeito, mas uma condição para se avançar no estudo das FPS. Vigotski (1999) argumenta que,

1 No ano de 1932, Vigotski proferiu seis conferências, no Instituto Pedagógico Superior de Leningrado, sobre o desenvolvimento de funções psíquicas na infância – percepção, memória, pensamento, emoções, imaginação e vontade. A meu ver, a conferência sobre a imaginação sintetiza o pensamento do autor sobre a temática, demonstrando maturidade em relação às discussões travadas em textos anteriores.

ao estudar o desenvolvimento de funções psicológicas na infância, abordou-as de maneira isolada, sem considerar as inter-relações entre memória, atenção, percepção, formação de conceitos etc. Quando o autor se voltou para o estudo das mudanças que acontecem na adolescência, deparou-se com uma constatação importante: “o que muda não são tanto as funções [...], nem sua estrutura [...], o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior” (VIGOTSKI, 1999, p. 105). As mudanças no plano do nexos que as funções desenvolvem entre si, quando analisadas em relação à imaginação, sugerem que esta não pode ser interpretada apenas como uma função psíquica isolada, mas deve ser vista como um sistema psicológico interfuncional, no qual atuam diferentes processos psíquicos, como a memória, a percepção, as emoções e os sentimentos, a linguagem e a formação de conceitos.

3. Funções psicológicas superiores (FPS)

Nas primeiras décadas do século XX, conforme sugere Leontiev (1999), as funções psíquicas eram divididas em elementares e superiores. Todavia, as posições teóricas divergiam na explicação sobre sua origem e seu desenvolvimento. De acordo com este autor, Vigotski ofereceu uma solução inédita para o problema ao caracterizar as funções psíquicas elementares (FPE) como processos psíquicos naturais e as funções psíquicas superiores (FPS) como derivadas de processos mediados, tipicamente culturais, tipicamente humanos. Por esse prisma, o desenvolvimento das FPS é uma decorrência do desenvolvimento cultural.

De acordo com Pino (2000), o sentido do termo “função”, nas áreas sociológica e matemática, pode contribuir para o entendimento da utilização de tal conceito na obra de Vigotski. No uso sociológico, o termo diz respeito aos papéis associados a

determinadas posições sociais. Já na acepção matemática, “função” envolve uma relação de contingência entre elementos de conjuntos distintos. Ao interpretar a maneira como o conceito é empregado por Vigotski, Pino (2000, p. 72, itálico no original) expõe que as funções psicológicas estão concatenadas à “[...] significação que as múltiplas relações sociais têm para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais”. Dessa forma, na proposição vigotskiana, há uma conotação sociológica atrelada ao conceito matemático de “função”: as funções psicológicas tipicamente humanas desenvolvem-se pela influência das relações sociais em determinado contexto cultural.

Para Vygotski (1995), as diferentes posições teóricas na Psicologia investigavam tanto as FPE quanto as FPS valendo-se de um mesmo princípio metodológico: a relação estímulo-resposta (E-R)². Dessa maneira, tais posições não levavam em conta a diferença qualitativa entre a história humana e a história dos demais animais, reforçando uma concepção naturalista do psiquismo humano. Em contraposição a elas, a abordagem historicista de Vygotski apoiava-se na tese de Engels (1979) sobre a utilização dos instrumentos de trabalho como a mola propulsora do desenvolvimento do psiquismo humano. Nessa perspectiva, Vygotski (1995) explicava que a ação transformadora do ser humano sobre a natureza, valendo-se de tais instrumentos, provoca mudanças, não só no seu meio externo, mas no próprio ser humano, que passa a planejar suas ações, antevendo resultados no plano mental – isto tornado possível pela capacidade humana de operar com signos, principalmente a linguagem. Resumindo, o processo adaptativo dos seres humanos está engendrado não somente pelo domínio do

2 Na compreensão de Vygotski, o esquema E-R embasou tanto a “Velha Psicologia”, com seus estudos no campo da psicofísica e da psicofisiologia, quanto a psicologia experimental, representada pelo comportamentalismo e pela reflexologia. Para uma análise detalhada da posição do autor sobre esse assunto, ver VYGOTSKI, L. S. Método de investigación In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor, 1995.

uso de instrumentos físicos, mas também pelo domínio do emprego de signos, criados para produzir mudanças no seu próprio comportamento, os quais Vygotski (1995) denominou instrumentos psicológicos, e que, aqui, optamos por chamar de “instrumentos semióticos”³.

4. Mediação, internalização e imaginação

Vygotski (1995) visa superar o modelo E-R, no estudo do psiquismo humano, introduzindo o conceito de mediação, ou seja, a interposição de um elemento entre dois outros, aplicando-o tanto aos instrumentos físicos, quanto aos instrumentos semióticos. Se, no plano filogenético, a mediação por meio de instrumentos físicos e semióticos (produtos de cada cultura) torna-se a mola propulsora do desenvolvimento da espécie humana, no plano ontogenético, cada pessoa necessita apropriar-se do modo de uso de tais recursos, a partir das relações sociais, em determinado contexto cultural, para tornar-se humana. Assim, para a Teoria Histórico-Cultural, a ontogênese humana pode ser compreendida como a história do processo de internalização⁴ das FPS por parte de cada pessoa.

3 A opção pelo termo “instrumentos semióticos” se dá pelo grau de precisão que ele imprime a esse conceito, se comparado ao termo “instrumentos psicológicos”, visto que Vygotski (1995) refere-se, principalmente, aos signos. Também, a meu ver, a mediação semiótica diz respeito, igualmente, às diferentes formas de produção sócio-cultural, como as obras artísticas e literárias.

4 Os termos interiorização/internalização têm sido objeto de discussões no bojo da Teoria Histórico-Cultural. Smolka (2000) direciona sua interpretação para o campo da significação, destacando o caráter simbólico que engendra o processo de internalização/apropriação da cultura. Para a autora, o termo mais adequado para expressar esse processo seria apropriação, visto que “internalização” implicaria em um dualismo (interno/externo), o que poderia enviesar a interpretação dialética do processo. O termo “apropriação” é empregado por Leontiev (1978), retomando o uso marxiano dos termos “objetivação/apropriação”. Para ele, assim como para Vygotski (2007) e demais autores citados acima, a apropriação não é passiva: o significado social dos

No manuscrito de 1929, Vigotski (2000, p. 26) conceituava as FPS como “relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura da personalidade”⁵. Uma lei fundamental formulada pelo autor (Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural), intimamente relacionada com sua compreensão sobre o desenvolvimento das FPS, afirma que qualquer função, no desenvolvimento cultural, aparece primeiramente no plano intersíquico, nas atividades coletivas, para depois se converter em propriedade interna da pessoa, em função intrapsíquica (VIGOTSKIL, 2001). Por esse prisma, a internalização envolve a apropriação, pela pessoa, dos processos de significação socialmente compartilhados nas práticas humanas mediadas pelo uso de instrumentos físicos e semióticos. Em relação ao plano da ontogênese, Leontiev (2001, p. 120), corroborando o posicionamento de Vigotski (2007), afirma que, na tenra infância, “não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação”. A criança esforça-se para agir no mundo imitando as ações do adulto e de outras crianças. Na atividade de manipulação de objeto, a criança “converte o modo

artefatos culturais pressupõe a atribuição de sentido pessoal, o que pode variar de pessoa para pessoa. Pino (2000) prefere o termo “conversão” ao invés de internalização pelo sentido que aquela palavra assume no campo da física (mudança de um corpo de um estado a outro) e ao seu uso comum, ao designar a mudança pela qual uma pessoa pode passar, no campo das ideias (sociais, políticas ou religiosas). Dessa forma, para este autor, “a internalização das relações sociais consistiria na ‘conversão’ das relações físicas entre pessoas numa réplica delas na esfera privada da pessoa. O que implica, ao mesmo tempo, mudança de estado – de mundo público para mundo privado – e mudança de sentido – significação que as relações sociais têm para o indivíduo” (PINO, 2000, p. 68). O autor ressalta que “o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas” (idem, p. 66). Opto, neste texto, pelo uso do termo “internalização”, respeitando-se o termo originalmente empregado por Vigotski (2007, p. 56), que sinalizava que este processo envolve “a reconstrução interna de uma operação externa”.

5 Para uma discussão detalhada sobre o manuscrito de 1929, ver PINO, A. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educ. Soc. Julho/2000, Ano XXI, n. 71, pp. 45-78.

adulto de ação em sua própria ação” (LEONTIEV, 2001, p. 121). Na continuidade do seu desenvolvimento, as clássicas fórmulas infantis “eu mesmo” e “me deixa”, entram em contradição com as fórmulas do adulto, não menos clássicas, “não faça” e “isso não pode”. De acordo com o autor, a discrepância entre a necessidade de agir da criança e a impossibilidade de realizar as operações exigidas pelas ações do adulto é solucionada, na infância, pela brincadeira. Nessa perspectiva, não é a imaginação da criança que cria a brincadeira – como, por exemplo, a de utilizar um cabo de vassoura como se fosse um cavalo –, mas a imitação das ações humanas que provoca o desenvolvimento da imaginação e exige que a criança realize, de uma forma generalizada, as operações com o objeto – simulando a ação de galopar. Por esse viés, compreende-se que a atividade da brincadeira, enquanto ação em uma situação imaginária, “ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VIGOTSKI, 2007, p. 114). Nesse sentido, na posição de Vigotski (2007, p. 123), “o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova”. Por isso, o autor conclui que, do ponto de vista do desenvolvimento infantil, “a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato” (VIGOTSKI, 2007, p. 124).

Tão importante quanto a brincadeira, para o desenvolvimento intelectual da criança, é o aprendizado escolar, ou seja, a internalização dos conceitos científicos, por meio do ensino sistematizado (VIGOTSKI, 1998). Embora a criança adentre a escola com funções psíquicas ainda não amadurecidas, a abstração inerente aos conteúdos escolares, com seus sistemas categoriais e classificatórios, exige o desenvolvimento de funções psíquicas mais complexas, como o raciocínio abstrato, a memória lógica, a atenção voluntária e a linguagem, dentre outras.

Em relação ao desenvolvimento da imaginação na adolescência, Vygotski (1996, p. 208) criticava o ponto de vista tradicional que a considerava “o fator característico de toda vida mental do adolescente”⁶. Para o autor, a falsa interpretação sobre a imaginação na adolescência consistia em que “a analisam de maneira unilateral, como uma função relacionada com a vida emocional, com a vida dos afetos e estados de ânimo” (1996, p. 208)⁷. Assim, o enfoque incide nos aspectos emocionais e não analisa sua vinculação com a vida intelectual. Na posição desse autor, tanto a imaginação quanto as emoções e os sentimentos são diferentes sistemas que engendram a atividade criadora, em sua inerente complexidade.

Por certo, a imaginação não está desvinculada da vida sentimental da pessoa. Sabe-se que os sentimentos provocam a formação de imagens mentais (VIGOTSKI, 2009). Também, pode-se afirmar que a atividade criadora da imaginação contém, em si, elementos afetivos, pois a imaginação é capaz de suscitar fortes emoções relacionadas àquilo que se imagina. Contudo, a exacerbação dos aspectos emocionais na análise desse sistema psicológico tende a obscurecer a influência de outra função psíquica a ele inter-relacionada: a formação de conceitos.

5. Formação de conceitos

Do ponto de vista vigotskiano, a imaginação não é um processo primário, que dirige o desenvolvimento psíquico na adolescência, mas é “consequência da função de formação de conceitos, consequência que culmina e coroa todos os complexos processos de mudanças que sofre o adolescente em sua vida

6 “[...] el factor característico de toda la vida mental del adolescente” (VYGOTSKI, 1996, p. 208).

7 “[...] la analizan de manera unilateral, como una función relacionada con la vida emocional, con la vida de las atracciones y estados de ánimo [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 208).

mental” (VYGOTSKI, 1996, p. 208-209)⁸. De acordo com o autor, a formação de conceitos possibilita que o adolescente se torne menos dependente da situação concreta, para elaborar e modificar os elementos que integram sua experiência.

Valendo-se de uma abordagem genética, Vygotski (1996) considera que, na ontogênese, os jogos infantis que, na criança, potencializam a atividade imaginativa – ainda que assentada mais na ação da memória do que na formação de novas imagens mentais –, no adolescente, são substituídos pela imaginação. Assim, “a imaginação do adolescente se diferencia dos jogos infantis porque rompe sua relação com os objetos da realidade. Sua base segue sendo concreta, mas é menos visual-direta que na criança” (VYGOTSKI, 1996, p. 217)⁹. Na época em que propôs essa explicação, Vygotski (1996) estava preocupado em identificar o principal fator que interferiria na mudança do pensamento direto-figurado, preponderante na criança, para o pensamento lógico-verbal, preponderante na adolescência. Dessa forma, o autor considerou que o pensamento direto-figurado, que parecia desaparecer na adolescência, seguiria seu curso de desenvolvimento, transformando-se na imaginação, pela influência da formação de conceitos.

A partir daquilo que foi exposto até agora, proponho que o conjunto da obra de Vygotski (1996) oferece uma base teórica para compreender-se a imaginação como um sistema psicológico interfuncional responsável pelo processamento de novas combinações imagéticas. De maneira resumida, a internalização dos significados socialmente compartilhados, nas diferentes práticas humanas, provocaria o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas. Este desenvolvimento não se dá

8 “[...] consecuencia de la función de formación de conceptos, consecuencia que culmina y corona todos los complejos procesos de cambios que sufre el adolescente em su vida mental” (VYGOTSKI, 1996, p. 208-209).

9 “[...] la imaginación del adolescente se diferencia de los juegos infantiles porque rompe su relación com los objetos de la realidad. Su base sigue siendo concreta, pero es menos visual-directa que en el niño” (VYGOTSKI, 1996, p. 217).

apenas no plano biológico, em termos de maturação orgânica, mas pressupõe a mediação de instrumentos físicos e semióticos. Um processo imprescindível para que as funções psicológicas tornem-se superiores às funções elementares é a formação de conceitos. Sob a influência da formação de conceitos ocorreria a passagem do pensamento direto-figurado, na infância, para o pensamento lógico-verbal, predominante na adolescência, sendo que, no curso desse desenvolvimento, o pensamento direto-figurado transformar-se-ia em imaginação. Nessa perspectiva, a função imaginativa, na infância, estaria mais ligada à memória, ao ato de relembrar, ao passo que, a partir da adolescência, a função imaginativa tornar-se-ia mais livre, no sentido de possibilitar a simulação mental de novas combinações imagéticas. Dessa forma, o sistema psicológico da imaginação é constituído de aspectos emocionais e sensório-motores – as diferentes modalidades de imagética (motora, visual, sonora, protoceptiva e cinestésica) – imbricados com processos de significação relacionados à formação de conceitos.

6. Considerações Finais

No presente artigo discuti a proposição, exposta por Vigotski (1998), de que a imaginação deveria ser compreendida não como uma função psicológica específica, mas como um sistema psicológico interfuncional. Para isso, utilizei-me daqueles que considero serem os principais conceitos teóricos desse autor – funções psicológicas superiores, mediação, internalização e formação de conceitos –, para explicar os traços característicos do desenvolvimento ontogenético da imaginação. Dessa forma, entendo que a internalização dos significados socialmente compartilhados, nas diferentes práticas humanas, provocaria o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas. Este desenvolvimento não se daria apenas no plano biológico, em termos de maturação orgânica, mas pressupõe a mediação de

instrumentos físicos e semióticos. Um processo importante para que as funções psicológicas tornem-se superiores às funções elementares é a formação de conceitos. Sob a influência da formação de conceitos ocorreria a passagem do pensamento direto-figurado, na infância, para o pensamento lógico-verbal, predominante na adolescência, sendo que, no curso desse desenvolvimento, o pensamento direto-figurado transformar-se-ia em imaginação. Por fim, concluí que a constituição sistêmica da imaginação envolve a imbricação de aspectos sensório-motores e emocionais com processos de significação inerentes à formação de conceitos.

Agradecimentos

A presente pesquisa contou com o apoio da Capes e da Fundação Araucária, às quais dirijo meus sinceros agradecimentos.

Referências

ENGELS, F. Humanização do macaco pelo trabalho In: ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Editora Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2001.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Julho/2000, Ano XXI, n. 71, p. 45-78.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio eo (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Abril/2000. **Caderno Cedes**. Ano XX, n. 50, p. 26-40.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. [online]. 2000, vol. 21, n. 71, p. 21-44.
- VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2001.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. *Tomo III*. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. *Tomo IV*. Madrid: Visor, 1996.

COTIDIANO ESCOLAR: TECENDO OLHARES EM TORNO DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

Flaviana Demenech
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
flavianademenech@gmail.com

Nadja Regina Sousa Magalhães
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
nadjamagalhaes78@gmail.com

Resumo: A importância da família, e dos aspectos como: a afetividade e outros sentimentos para a criança e o adolescente, adentrou a escola e provocam atualmente ações, reações, produções, reproduções e constantes contradições. Portanto, este trabalho objetiva tecer olhares em torno da analogia família/escola e os conflitos e consonância dessa relação no cotidiano escolar. Utilizamos para discussão dos conceitos selecionados das abordagens teóricas eleitas, em especial, as categorias de produção, reprodução, cotidiano escolar, concepção de família. Ao realizarmos uma abordagem metodológica qualitativa chegamos a conclusões que ao longo dos séculos houve significativas mudanças na configuração familiar, sendo influenciada pela a sociedade vigente em cada época e tempo. Nessa relação, a família adentra a escola persuadindo esse processo com suas regras, isto é, na cultura escolar. Contudo, as escolas realizam um trabalho de acolhimento para fazer com que a família participe e esteja ativa na escola, por vezes reiteram, por outras superam o ideal de padronização e imposição das regras da cultura escolar.

Palavras-chave: Família; Concepções; Criança; Cotidiano escolar.

Introdução

As alterações nos conceitos familiares apresentaram grande interferência da sociedade vigente, e algumas dessas mudanças ocorreram por total influência social, como afirma Simionato & Oliveira (2003), “importantes modificações têm ocorrido na estrutura da família, conforme se transforma a sociedade nas diferentes maneiras de produzir materialmente a vida dos homens” (SIMIONATO & OLIVEIRA, 2003, p. 63).

Por muitos séculos, na cultura ocidental as crianças e os adolescentes eram tratados como adultos. Até o século XVII não existia uma concepção de especificidade da infância. Esta concepção foi sendo construída no decorrer dos períodos históricos, considerando os aspectos sociais de cada época (mortalidade infantil, trabalho escravo de crianças, entre outros), compreendendo, portanto, as peculiaridades do ser infantil. A criança deixa de ser um mini adulto e a infância adquire novos significados.

A família com o passar dos tempos foi sofrendo diversas mudanças, tanto externas quanto referente às funções internas com os indivíduos integrantes dentro desta instituição¹, em relação ao seu papel social na sociedade de cada época. A partir de então, compreendendo essa intrínseca relação entre família e sociedade, e observar as mudanças internas dentro da instituição familiar e a transposição e permanência dessa instituição para a instituição escolar, necessitamos primeiramente compreender o contexto de família e sua inserção dentro da sociedade, a construção do conceito de família ao longo do tempo, para posteriormente refletir a relação família/escola no cotidiano escolar.

A proposta e objetivo deste artigo é tecer olhares em torno da relação família/escola e os conflitos e consonância dessa relação no cotidiano escolar.

1 Descrevemos família como uma instituição, devido a não existência de uma família e sim famílias.

Por considerarmos que a definição do objeto de estudo conduz a tomar uma determinada posição epistemológica e é em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados se impõe, que expor as escolhas metodológicas realizadas nesta investigação e os resultados de nossas análises dos dados produzidas por meio do recurso a algumas categorias descritivas, a saber: produção, reprodução, cotidiano escolar e concepção de família. Essa análise se deu pelo trabalho de campo foi realizado em duas escolas de periferia do município de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

Investigar a escola e os sujeitos que nela estão é dar privilégio à vida que pulsa nas relações, produções, reproduções, ações, tensões, contradições que ocorrem dentro dela. Se em nossa investigação propomo-nos a investigar sobre como se dá a relação homogêneo/heterogêneo dentro do ambiente escolar, os questionamentos que derivam disso requerem uma aproximação com a escola e a busca por compreender o cotidiano escolar, suas ações, tensões, disposições, (re)produções, contradições, ou seja, a escola em movimento. Exige, portanto, estratégias metodológicas potentes para surpreender a história não documentada e os sentidos produzidos pelos sujeitos nesse cotidiano.

Por isso, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual dá voz aos participantes da pesquisa, permite um engajamento maior do pesquisador na realidade investigada, o que lhe dá condições para uma compreensão profunda dos processos existentes dentro da escola e dos sentidos produzidos pelos sujeitos na sua relação com a cultura escolar e com o heterogêneo que se apresenta em cena na escola.

A busca pela conceituação sobre as famílias

Família é uma instituição historicamente construída, logo não podemos descrever ou assimilá-la como algo estático, pacífico,

com determinadas características específicas, como algo único, mas sim em modelos distintos, diferentes, ou seja, família não se restringe a um modelo nuclear, já que são de diversas as formas de estrutura e funcionamento familiar, pois esta instituição se modifica de acordo com a história e com a cultura.

No século XV, o conceito de família diferenciava-se das características de amor, afeto e cuidado, principalmente em relação à criança. Nessa época, os pais biológicos enviavam seus filhos para outras famílias quando esses completavam sete anos, idade em que a criança era batizada (pela Igreja Católica) e, por conseguinte, tornava-se 'imortal' (assim fixada pela literatura moralista e pedagógica) visto que era comum a morte de crianças antes dessa idade. Era tamanho o descaso para com as crianças que a Igreja Católica ponderava que a criança era pura e inocente, como um anjo, logo se ela morresse, nasceria outra para substituir. Entretanto, nessa outra família a qual eram enviadas, recebiam ensinamentos para o trabalho e para o serviço doméstico (ARIÈS, 2006, p. 157). Esse aprendizado era difundido por todos, independentes da classe e da condição social da família.

Em meados do século XVII, a criança assume um lugar central dentro da família ocidental. Nesse contexto, há o surgimento da escola, o que antes acontecia em ambientes particulares, isto é, era ensinado pelo pedagogo em casas e para algumas crianças apenas. Nesse momento a educação passa a ocorrer em um prédio centralizado. Ou seja, a criança passou a estudar em uma instituição de ensino devido à influência das transformações sociais introduzidas pelas novas formas de organização política, social e econômica, ditadas pela Revolução Científica e a Revolução Industrial.

Um exemplo desse novo conceito e da preocupação familiar foi a nova posição adotada pela própria família no século XVII. Os pais que passaram a se preocupar com a educação escolar de seus filhos começaram a enviá-los a colégios distantes, nos quais permaneciam em pensionatos particulares ou na casa de seus

mestres, com o intuito de receber educação. A educação, por consequência em casa, acabava por acentuar a timidez da criança e até mesmo, deixá-la mimada como considerada pela literatura da época. Os pais preferiam enviar a escola a ficar em casa. Os pais, visando à educação permitiam esse distanciamento e auxiliavam na educação escolar.

Considerando o novo modelo de família, comparamos àquele apresentado no início deste artigo e percebe-se o quanto o conceito de família evoluiu e como se desenvolveu. Passou a valorizar os filhos e não mais considerá-los como alguém desmerecedor de cuidado e atenção. É necessário e indispensável analisarmos a estrutura familiar que se deu ao longo dos séculos e a constante transformação do modelo familiar, assim compreender o quão contraditório o discurso ideológico da família perfeita se dá na sociedade pós-moderna, pois continuamos a considerar as famílias a partir de concepções que se tornam cada vez mais arcaicas.

É importante ressaltar que o processo histórico da família é contínuo, houve ao longo dos séculos a evolução dos poderes familiares, ou seja, era instituído na sociedade primitiva a base social do sistema de poder matriarcal (a mulher era autoridade), com o passar do tempo e a transformação da sociedade nos tornamos patriarcal, o poder familiar voltou-se ao homem.

O Brasil desde seu descobrimento constitui-se de uma família patriarcal, a família brasileira fundou-se do modelo europeu, devido à colonização pelos portugueses. Este modelo patriarcal está voltado em o homem ser o centro do poder da família e da sociedade (GIRALDI & WAIDEMAN, 2007, p. 5).

No entanto, cada vez mais as famílias fogem deste modelo nuclear, havendo grandes mudanças tanto em sua composição quanto nas relações existentes dentro desta instituição. Com diversas transformações culturais, sociais, políticas e econômicas a família também teve algumas características alteradas, como descritas anteriormente, ela passa da condição de simples

reprodução de descendentes para preocupação com os integrantes familiares, valorização dos filhos e concepção de amor e carinho dentro do laço matrimonial e familiar.

Outro marco histórico que contribuiu para a afetividade familiar, foi no século XIX com a Revolução Industrial e com a migração das pessoas da zona rural para os centros urbanos, a partir de então surgiu o controle da natalidade, uma vez que, já não havia tanta necessidade de mão-de-obra para trabalhar nas lavouras, assim, as famílias passaram a ter menos filhos, logo essa redução de integrantes familiares fez com que houvesse uma aproximação entre pais e filhos e conseqüentemente o surgimento da afetividade, até então inexistente. E este sentimento se protagonizou nos séculos seguintes tendo solidariedade e sensibilidade aos familiares e principalmente uma ligação afetiva de abnegação e desambição.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco na evolução do conceito de família, ao corporificar o conceito de Lévy-Brul, de que o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua (SIMIONATO & OLIVEIRA, 2003, p. 57).

Atualmente, a família é vista como um “sistema inserido numa diversidade de contextos e constituído por pessoas que compartilham sentimentos e valores formando laços de interesse, solidariedade e reciprocidade, com especificidade e funcionamento próprios” (SIMIONATO & OLIVEIRA, 2003, p. 58), assumindo, portanto, uma instituição que difere daquela configuração de pai, mãe e filho.

Compreendemos a família e suas diversas concepções inseridas em um sistema de cobrança tanto por meios religiosos, como também pelo Estado, logo, mesmo estando em diversos contextos, a família se forma por pessoas que dividem sentimentos e valores formando laços de interesse, solidariedade e reciprocidade, com especificidade e funcionamento próprios. Pois, a família tem essa característica de proteção e afetividade, a partir

do momento que começou uma maior preocupação com os filhos e a educação dos mesmos.

Com o surgimento da afetividade dentro da família e com a ênfase no privado, o modelo nuclear foi adquirindo forças, sendo este vigente na sociedade ocidental atual. No entanto, como a família vive um processo constante de transformação, com o modelo nuclear não poderia ser diferente. Há, atualmente, diversas formas de organização familiar em nossa sociedade, abrindo um leque de possibilidades de constituição familiar, apesar de todas se sustentarem dentro de um regime patriarcal (GIRALDI & WAIDEMAN, 2007, p. 4).

Atualmente há novas configurações familiares, como pai e filho(a); mãe e filho(a); filho(a) e madrasta; filho(a) e padrasto; filhos de pais diferentes; filhos vivendo com irmãos que não são de sangue; filhos (as) de pais homossexuais; filhos (as) que vivem com parentes; entre outras formas de família. Portanto, verifica-se que família constitui-se em pessoas que compartilham o mesmo sentimento, sendo recíproco e verdadeiro.

A partir daí, surgem inúmeras organizações familiares alternativas: casamentos sucessivos com parceiros distintos e filhos de diferentes uniões; casais homossexuais adotando filhos legalmente; casais com filhos ou parceiros isolados ou mesmo cada um vivendo com uma das famílias de origem; as chamadas “produções independentes” tornam-se mais frequentes; e mais ultimamente, duplas de mães solteiras ou já separadas compartilham a criação de seus filhos (SIMIONATO & OLIVEIRA, 2003, p. 60).

Diante da importância que a afetividade possui para a configuração da família, podemos afirmar que a família atual se diferencia dos séculos anteriores, a família de hoje exerce uma enorme influência social e cultural para as crianças e os adolescentes, tendo seu papel como protetora, zeladora e principalmente amorosa. Essa influência adentra ao cotidiano escolar, e traz consigo características diferentes do previsto - linguagens, ações, costumes, entram a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto

cultural. Deste modo, o objetivo desta parte sequente é compreender as ações, reações, produções, reproduções e constantes contradições da relação família/escola no cotidiano escolar.

Relação família/escola no cotidiano escolar

Como vimos, principalmente a partir do século XIX, a educação familiar passou a ser insuficiente para a formação das novas gerações, e espaços próprios para ensinamentos e para estudar, “o lugar onde se estuda nos livros”, foram sendo instalados (ARIÈS, 2006, p. 157). Com a assunção da educação escolar, a família passa a dividir com a escola a função de educar e, por vezes, assume um lugar de colaboradora e parceira do processo educativo.

A ação da família é, no entanto, uma ação complementar à da escola e a ela subordinada, porque se desconfia da competência da família para bem educar; na verdade, no mais das vezes, afirma-se que a família não consegue mais educar os seus filhos. A esse respeito, o grande problema, detectado nas páginas da revista, é que os pais não se interessam em participar da escola, pois dela estão afastados (FARIA FILHO, 2000, p. 46).

Segundo Faria Filho (2000, p. 45), a forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias variam de acordo com o tempo, espaço, classe social, ocupação dos pais, nível de escolarização. Para o autor, atualmente, observa-se uma maior necessidade de estabelecer-se um efetivo diálogo entre a escola e a família. Até mesmo porque, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação é um dever da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir esse direito à criança e ao adolescente.

A integração de ambas as instituições (família/escola) é fundamental para o desenvolvimento global das crianças. Aponta-se que, quanto maior o vínculo entre os pais ou responsáveis e a

escola, maiores são as chances de esses sujeitos obterem um bom desempenho escolar.

Tanto na escola E como na escola I, as famílias são economicamente desfavorecidas; são famílias que possuem condições básicas de sobrevivência, pais ou responsáveis trabalhadores assalariados ou possuintes de um trabalho informal, outros tantos desempregados. O nível de escolaridade dos adultos, em sua maioria, não vai além do ensino fundamental. Os problemas vividos no interior das famílias são carregados com as crianças ao dirigirem-se para a escola. Nela, evidenciam-se problemas como a gravidez precoce, a drogadição, o uso de álcool, a ausência dos adultos, a (re)incidência no crime. Tais situações requerem das escolas ações que incidem sobre os desdobramentos desses problemas.

Na escola E, as profissionais que trabalham ali há mais tempo afirmam que a relação da escola com a família nos últimos anos melhorou, devido à participação dos pais, que estão mais próximos e dentro da escola:

A indisciplina era muito grande, uma indisciplina generalizada. [...] fizemos de início assim: uma chamada de pais, praticamente todos os dias os pais daqueles alunos bem difíceis vinham para a escola. E se não vinham para a escola a prô Julia² colocava no carro, levava até em casa e conversava com esses pais. Chamamos o conselho tutelar várias vezes para vir dar palestra aos pais, passar nas salas falar com os alunos. Aí, foi mudando. [...] Houve essa parte de responsabilidade, dos próprios pais e dos alunos. [...] Durante a tarde eu e a prô Julia fazemos esse trabalho. Chamar os pais para trazer o aluno de volta. [...] A questão da evasão também que era bem alta, a gente procura, vai atrás, conversa, vai nas casas (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Essa preocupação com a manutenção de um canal de diálogo com a família pode ser observada em um dos episódios que ocorre na escola E, quando o pai ao ser chamado na escola pelo

2 Para manter sigilo e respeito aos sujeitos participantes da pesquisa, todos os nomes são fictícios.

fato de seu filho Manuel do 1º ano do Ensino Fundamental, estar com dificuldades no aprendizado e desconcentrando-se facilmente durante as aulas, responsabiliza-se pelo aprendizado do filho conjuntamente com a escola, mas que seu cuidado em primazia seria a violência física (surrar, segundo fala do pai).

Além da convergência de interesses entre escola e família em torno do desenvolvimento da criança, pode-se afirmar que o discurso do pai dele se responsabilizar pelo aprendizado de seu filho, foi o discurso que a escola queria ouvir. Segundo Petitat (1994) a instituição escolar assume a função de instruir e desenvolver pessoas com um de seus objetivos, sendo um deles o controle, dominação, seleção e organização dos conhecimentos e valores que fortalecem as relações de poder. Logo, nesse contexto de controle que a escola que por hipótese a escola se permite ordenar a forma em que a família deve participar e atuar na educação de seus filhos.

Outro fato importante dentro desse contexto de relação família/escola é o sofrimento que esse “encontro” pode vir a causar no aluno, caso a família não tenha condições emocionais de lidar com o problema que lhe foi colocado. Caso os recursos da “conversa” mostrarem-se insuficientes, a violência física poderá ser a opção, pois é a referência de “cuidado” que muitas famílias trazem consigo (Situações constatadas no *DIÁRIO DE CAMPO*, 2013).

A família ao ser cobrada por seu filho não se enquadrar nos padrões exigidos pela escola repassa essa advertência, geralmente por meio de castigos às crianças, já que a escola não pode mais fazer uso desses elementos de controle pedagógico.

Na escola I fatos como os mostrados anteriormente também ocorrem e expressam o lugar da criança no caminho entre a escola e a família e o quanto a aproximação entre as duas instituições pode ser cruel para ela, inclusive pelo olhar da própria criança. Episódio 1: Aluno M.

M. é um aluno do 5º ano, da professora Rosalina. A professora o avisou que ele não poderia mais entrar na sala dele sem a presença dos pais. Ela veio até a orientação pedagógica e avisou que havia feito tal procedimento no dia anterior, e que o aluno veio na escola, mas não trouxe um de seus responsáveis, e assim não iria permitir o aluno permanecer na aula.

O aluno procura a professora Carmem para conversar, chorando ele explica que não poderia avisar a mãe, pois tinha medo, já que a mãe o colocaria de castigo. A professora percebendo o medo da criança, apensa conversou com ele e propôs um combinado entre os dois (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Apesar de tentar amenizar a tensão que se estabeleceu e evitar o “castigo” que, segundo a criança, somente pelo fato de ser chamada à escola a sua mãe aplicar-lhe-á, a escola nem sempre consegue o seu intuito.

Destaca-se nas observações a expectativa que as duas escolas possuem em relação à família. Em alguns episódios e falas da equipe diretiva, argumenta-se que a família deveria estabelecer limites, ensinar os princípios básicos da boa convivência com as pessoas e, ainda, hábitos de boa alimentação e higiene pessoal. Há uma cobrança por parte da escola sobre as funções da família na participação do aprendizado e educação dos alunos. Essa situação ocasiona alguns conflitos dentro do ambiente escolar, como uma relação instável na interação família/escola. Outro aspecto que contribui ao aumento dos conflitos é o fato de a escola declarar que os pais não estão se responsabilizando pela educação dos filhos, deixando a responsabilidade de educar apenas à escola, não comparecendo quando chamados por causa das suas condições de trabalho, por não terem tempo ou porque não consideram necessário, como se destaca na fala da professora Neiva da escola E.

Percebemos que ... a família, devido às necessidades de trabalho, de manter a casa, eles estão deixando na verdade os alunos, os filhos por conta da escola. É isso que percebemos. Muitas vezes chamamos a família, os pais não vêm. Claro, que tem outros pais que estão aí, mesmo sem combinarmos com eles, se chamar, eles vêm. E nós percebemos a diferença do aluno que tem assistência da família,

que colabora, auxilia em casa, com aquele aluno que não têm essa assistência (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Essas cobranças de maior participação da família na educação dos filhos, realizada pela escola, cresceram a partir da década de 1960, quando lança-se um novo olhar sobre a aproximação da família na escola, algo reafirmado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesses documentos enfatiza-se o compromisso da família e do Estado com o dever de fornecer educação de qualidade, como também a participação da comunidade na organização da escola. Contudo, nesse processo ainda se encontram muitos desafios a serem superados.

A parceria entre a família e a escola enfrenta também o problema da distinção de papéis que cada uma assume. O limite da boa relação vai até o momento em que os familiares não se sobrepõem à escola, como se observa em um episódio relacionado à escola E, quando a mãe questiona o direito da escola de dizer como a filha dela deve vestir-se, não aceitando a imposição de regras e ordens.

Na conversa que a professora Julia fez com as duas alunas, ela argumentou como ambas deveriam se comportar na escola. Que a escola não seria um lugar para brigas, sendo que as duas não são mais crianças, sabem o que é certo e o que é errado. No caso de C. (filha de Ivandra), a professora explicou-lhe que devido a seu corpo já ser bem desenvolvido, mesmo ela ainda sendo nova, ela deveria tomar certos cuidados com isso, se portando melhor em relação aos meninos de sua sala, pois a escola é lugar de respeito e de estudo. E existem roupas apropriadas para se vir à escola, não se deve vir com roupa curta na escola ou aparecendo a barriga.

No dia seguinte, a mãe desta aluna veio até a escola reclamar o que haviam falado a sua filha, e retrucou que se a escola queria que sua filha se vestisse diferente deveria dar roupas a ela. E que isso ela não deixaria passar em branco, ela iria até a Secretaria fazer uma reclamação (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Por outro lado, foram observadas iniciativas de aproximação que visam a constituir a escola como um espaço em que a comunidade faz história. Como a festa da primavera realizada pela escola I.

A festa contou com a presença e participação de toda a comunidade desde a preparação até as festividades. Ofereceram-se diversas atividades como: exposição de trabalhos dos alunos, quadros interativos da artista Mirian Postal, apresentações da comunidade contando a história e a evolução do bairro e da escola, danças de grupos de teatro da escola e externos.

Na cultura escolar, estão muito bem demarcados e definidos os papéis e a função tanto da escola como da família dentro do processo educativo e no ambiente escolar. Um dos marcos históricos na constituição da instituição escolar foi o reconhecimento de que o poder estava centralizado em quem ofertava a instrução. A instituição escolar produziu modos de operar garantindo a si uma legitimidade necessária à sua continuidade, com intuito de manter o elo que lhe permitiu e permite continuar com o seu papel de organizar e transmitir conhecimento, ganhar prestígio e poder, “reproduzindo-se” continuamente.

Essa autoridade pedagógica apresenta-se muito fortemente no cotidiano escolar, principalmente nos discursos em que se responsabiliza a família pelo não aprendizado do aluno ou por estar deixando a incumbência de educar os filhos apenas à escola. Em vários momentos, a escola impõe aos pais o modo como deveriam relacionar-se com os filhos sem que necessariamente as condições culturais e psicológicas sejam propícias a isso. Ao mesmo tempo, esse preparo raramente é oferecido aos pais, tão somente os problemas a serem resolvidos. Entre uma demanda e outra, fica a criança.

Esse relacionamento que a escola demonstra querer e haver com os pais manifesta, principalmente, a expectativa da escola em relação à família, a imposição de seus ideais e principalmente uma

afirmação de sua dominação e de seu poder como instituição que oferta a instrução. Desse modo, tem autoridade de argumentar o que é certo e errado, até mesmo adentrando com esse poder moral na constituição da família. Por vezes, a família não se submete a esse julgamento causando algumas desordens e subversões.

As observações permitem inferir que as representações mútuas existentes nessa relação são divergentes, pois, de um lado, temos a escola criando mecanismos para uma maior aproximação da família, desde que ela aceite as suas normas. Do outro, temos a família que também possui uma história pessoal, histórica e social, que nem sempre a coloca ao lado do sistema da escola.

Por vezes, são expressas percepções acerca das famílias que culpabiliza os pais pelo fracasso escolar dos filhos. Segundo a professora Valéria, da escola E, um dos problemas que ocorre, dificultando a permanência, frequência e o atendimento da criança, é a família: *Muitas das famílias não se importam com estes alunos, entregam os alunos aqui, não os ajudam ou até mesmo não os trazem (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).*

Essa mesma situação também se observa na escola I, quando os professores reconhecem que seu aluno possui capacidade de aprender, mesmo perante a sua condição social; porém, não progridem por culpa dos pais, pelo fato, de eles não ajudarem os filhos. Episódio 2: Conversa entre professores

Os professores que estão na sala dos professores conversam sobre distintos assuntos. Um deles chama a atenção: as professoras conversam sobre os alunos e os respectivos aprendizados.

Professora: Os alunos daqui tem capacidade, não é que eles não conseguem, eles conseguem, mas não estudam, não fazem, não querem. Por isso, que não dá para puxar muito com eles, colocar o conteúdo e cobrar lá em cima, pois eles não acompanham. E a culpa disso tudo é dos pais. Cadê os pais dessas crianças? Eles não fazem nada, não ajudam os filhos. Fica tudo para a escola. As outras professoras só balançam a cabeça positivamente (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Essa perspectiva do fracasso escolar como algo que se explica pelo contexto familiar da criança faz-nos retomar a noção de *habitus*: um sistema produzido no passado e orientado para uma ação no presente, o “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 43-44). Muitas vezes, a escola demonstra acreditar que os alunos dos meios populares possuem tendências a fracassar devido à situação familiar, econômica ou pela interiorização das estruturas do mundo social.

Segundo Charlot (2005), o sujeito constrói-se pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro; porém, isso contribui para a formação dos seus desejos não para o seu sucesso escolar ou fracasso escolar. Para esse autor (2005, p. 16-18), o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso. O fracasso não deveria ser munido de “não ter” ou “não ser”.

O aluno que não se encaixa nos padrões da cultura escolar, como na recusa de progredir, como forma de resistência à imposição da escola ou ausência de resultados esperados, transgressão de regras, condutas não aceitáveis perante os padrões escolares, ou seja, o diferente para essa cultura, possui a tendência a fracassar.

Considerações Finais

O conceito de família vai muito além daquele que a maioria das pessoas considera como ideal. Como visto, ao longo dos séculos houve significativas mudanças na configuração familiar. Passou por várias etapas, onde em um momento era uma instituição em que não valorizava a criança, logo em seguida, passou a adquirir uma nova visão dessa criança, como uma serva da família e posteriormente, passou a reconhecer os filhos como

um membro familiar, que merecia amor, atenção e zelo. Ou seja, se a história da família apresenta que ela possuiu diversas configurações, porque hoje, em muitas instâncias, há a fixação de um modelo de família perfeita? A construção dela mostra que não foi assim, existiu mudanças anteriormente e, há alterações atualmente e não há a necessidade de um modelo a ser seguido como fundamental.

O modelo que era preconizado como perfeito vem sofrendo significativas alterações. A família é o grupo de pessoas que ama, respeita e se preocupa umas com as outras. Não é necessariamente, o pai, a mãe e o filho. Podendo ser pai e filho; madrasta e filha; pai e mãe adotiva e filho; pais homossexuais e filha; etc. A configuração por si só não garante o sentimento de família. Em muitas casas, há o pai, a mãe e o filho (o tal modelo perfeito), mas o laço afetivo não existe. No entanto, conclui-se que o que é verdadeiramente importante é a afetividade e, o que constrói a família não é a existência de um, ou outro personagem especificamente, mas sim o sentimento e o afeto (amor) entre tais pessoas.

Esse novo modelo de família adentra ao cotidiano escolar, e traz consigo características diferentes do previsto - linguagens, ações, costumes, entram a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural. E é essa heterogeneidade que adentra a escola: família ativa carregando o seu lugar social, cultural e histórico, propulsor de lutas sociais para demarcar seu espaço, para ser reconhecida de forma particular na sociedade e, portanto, também no ambiente escolar, porém, esse espaço também traz conflitos, ações, reações e constantes transformações.

Nessa relação, a família adentra a escola influenciando seu processo, suas regras, isto é, a cultura escolar; e, pela insuficiência de suas respostas a tensão que isso produz, faz emergir a cultura da escola, fazendo com que ali se geste algo bastante complexo e difícil compreensão.

As escolas fazem um grande esforço em acolher e fazer com que a família participe e esteja ativa na escola; contudo, por vezes reiteram, por outras superam o ideal de padronização e imposição das regras da cultura escolar, os mecanismos de homogeneização e de eliminação dos movimentos, pensamentos e ações do heterogêneo, o que causa uma diversidade de tensões e contradições no ambiente escolar.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*/Philippe Ariès; tradução de Dona Flaksman. – 2.ed. – Rio de Janeiro : LTC, 2006.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1975.
- BRASIL. Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988. *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Planalto, Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação do professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Fundação SEADE, n. 14(2), p. 44-50, 2000.
- GIRALDI, Josemary & WAIDEMAN, Marlene Castro. *Família ou Famílias – Construção Histórica e Social do conceito de Família*. III Congresso Internacional de Psicologia e IX Semana de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá (UEM) Maringá: PR, 2007.
- PETITAT, André. *Produção da escola, Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral & OLIVEIRA, Raquel Gusmão. *Funções e transformações da família ao longo da História*. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr – nov./2003.

CRIAÇÃO DE UM EX-LÍBRIS: IDENTIDADE, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PELA IMAGEM.

Gerson Witte

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

gerson.witte@ifsc.edu.br

RESUMO: Apresenta o artista Jorge de Oliveira e sua obra de arte na linguagem artística do *Ex-Libris* e depois a proposta de investigação, como artista, pesquisador e professor, da arte do *Ex-Libris* através da produção de uma imagem. No registro do processo de criação artística, tendo como tema um retrato simbólico do professor doutor em História Delmir José Valentini, é descrito as técnicas utilizadas, as escolhas estéticas e relacionado a memória como processo de construção de identidade na relação entre retratante, retratado e o tema histórico “Contestado”. É proposto que o *Ex-Libris* de ser aplicado em processos educativos para estudo de gravura e na relação entre o eu e o outro. Palavras-chave: Ex-Libris; Criação artística; Contestado; Arte-educação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das análises bibliográficas e debates sobre a realidade e a construção da identidade pela memória e sua relação com a educação, realizados na disciplina de Cultura, Memória e Educação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação/PPGEFB da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão, sob orientação da professora doutora Sônia Maria dos Santos Marques. A memória foi apresentada como um elemento constituinte do sentimento de identidade, um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes

necessárias para a sensação de coerência e continuidade de uma pessoa ou de um grupo, na visão do sociólogo e pesquisador austríaco Michael Pollak (1992). Para o autor, se a informação neuronal não se restringe apenas aos aspectos biológicos da captação e armazenamento de dados, mas dependente também das associações culturais e sociais às quais os indivíduos estão imersos.

Como artista, arte-educador e pesquisador, me questionei sobre a busca da identidade como investigação científica, que acontece na pesquisa acadêmica, e também como investigação estética, que acontece na criação de uma obra de Arte.

É necessário pesquisa e investigação sobre a arte e o próprio ser artista. Considerando que a sociedade mudou com o passar do tempo, o sujeito também sofreu modificações; ele modificou a sociedade e vice-versa. Durante o século XX, graças, principalmente, à globalização, o mundo passou a ter acesso, participar e discutir de forma ativa sobre movimentos sociais e questões identitárias de seu tempo, influenciando a descentralização e a crise que vive o sujeito pós-moderno - mais especificamente ocidental. O sujeito pode ser visto como uno e dividido ao mesmo tempo, porque a ideia de unicidade é mais confortável, então ele vivencia sua identidade como se esta já estivesse resolvida, mas a identidade não é algo inato, ela está sempre em processo, sendo construída com base na dualidade presente no ser humano, em sentimentos e emoções contraditórias e não resolvidas. (CARMO, 2012).

A linguagem artística escolhida foi o *Ex-Líbris*, por apresentar características que hibridiza a palavra, os conceitos simbólicos, as formas visuais e possui a função específica de identificação de um indivíduo. Concomitantemente, a escolha representa uma pesquisa histórica de uma manifestação cultural praticamente esquecida no Brasil, preservada apenas através da persistência do artista Jorge de Oliveira. A pessoa/identidade na construção do *Ex-Líbris* é o Doutor em História e professor da Universidade Federal da Fronteira Sul, Delmir José Valentini. O presente artigo descreverá o processo de investigação e criação da obra artística, através motivos e escolhas que aconteceram neste diálogo entre a memória do retratante e a representação da

identidade simbólica do retratado. Faço também a exortação da preservação do *Ex-Líbris* como manifestação cultural e a possibilidade de abordagem pedagógica na educação em Arte.

2 A INSPIRAÇÃO

Em dezembro de 2013, realizando uma pesquisa sobre uma obras de arte que trazem a temática “Contestado” em conjunto com o professor Delmir José Valentini, foi descoberto uma imagem exposta na Biblioteca Pública Vidal Ramos, no município de Caçador, Santa Catarina, que apresentava características diferentes. A investigação nos levou ao autor, o senhor Jorge de Oliveira, natural de Valência, no estado do Rio de Janeiro em 1936 e que atualmente reside no bairro Berger, no município de Caçador.

Imagem 01 - *Ex-Líbris* da Biblioteca Pública Municipal Vidal Ramos.



Fonte: Reprodução fotográfica do original de Jorge de Oliveira. Arquivo do autor, 2013.

Em entrevista, nos revelou ser a obra em questão um *Ex-Libris*, que etimologicamente significa “*dos livros de*” (expressão advinda do latim), e é uma gravura que os bibliófilos, estudiosos e

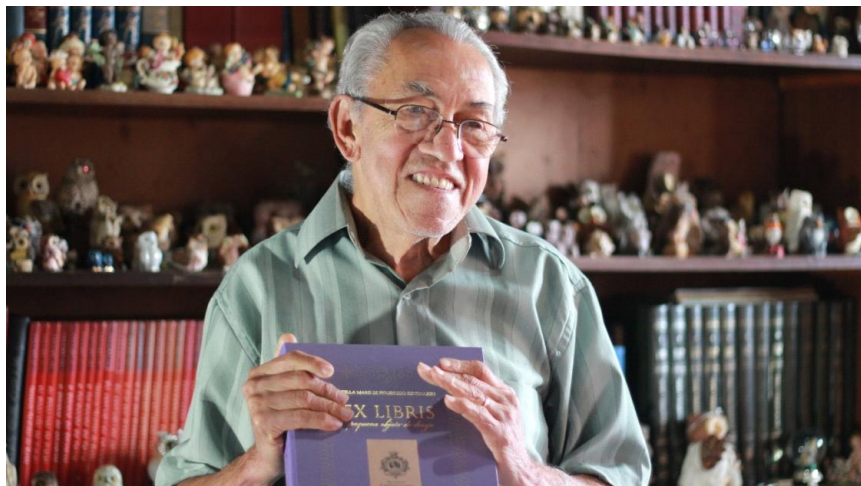
pesquisadores que possuem acervo próprio optam pela assinatura artística com uma gravura singular para não macular os tomos com assinaturas, rubricas ou ainda carimbos com vinhetas tipográficas com ou sem números de telefones, endereços e indicativos profissionais, que podem refletir traços de predileções artísticas, científicas, filosóficas inerentes ao possuidor de livros de sua biblioteca.

Com este objetivo, o dono pode pedir a um artista que crie uma imagem que represente o dono dos livros, com os dizeres “*Ex-Libris*”, além de seu nome. Existe bastante liberdade criativa, desde que possa ser relacionada com a pessoa, assim se tornando uma interpretação do artista da identidade imagética de outro indivíduo.

Na arte da sua elaboração o Ex-libris carrega características de origem da heráldica, mas a evolução do seu desenvolvimento permitiu abordagens específicas, propiciando ao surgimento de sua própria linguagem estética e artística, com maior liberdade na criação de símbolos e significados que podem ir além da identificação dos traços do proprietário da biblioteca, utilizando várias formas de gravura na reprodução deste instrumento de marcar a posse de um livro. Entre as técnicas de sua criação pode partir de um simples clichê até uma bela e difícil litografia, mas podendo passar também pela xilogravura, ponta-seca, talho-doce, água-forte, serigrafia, linóleogravura, offset, entre outras (OLIVEIRA, 2013).

Na entrevista realizada, Jorge de Oliveira comentou que o desaparecimento dos artistas de Ex-Libris foi acontecendo gradualmente após os anos 1960, que foi o auge da linguagem artística no Brasil. O falecimento dos principais autores sem conseguirem influenciar outros artistas foi decretando seu esquecimento no Brasil, mas ainda em uso na Europa. Foi realizada uma procura infrutífera de outros ex-libristas brasileiros atuais e assim observo seu esquecimento na cultura brasileira.

Imagem 02 - O artista Jorge de Oliveira, durante entrevista em dezembro de 2013.



Fonte: Arquivo do autor. 2013.

A pesquisa despertou o desejo realizar uma obra de artística nesta linguagem, com o objetivo de preservar e prosseguir este legado. Mas o Ex-Libris necessita de que a imagem seja realizada com a função de identificar os livros pertencentes à biblioteca de uma pessoa específica. As opções para mim deveriam ser baseadas neste contexto, se resumindo aos protagonistas da referida pesquisa, a citar Jorge de Oliveira, Delmir José Valentini e eu, Gerson Witte. Primeiramente fiz a exclusão de minha pessoa, porque era intenção estudar a relação de memórias do passado com a construção da identidade para um “outro”, realizando diálogo entre o novo e revistando o passado, como diz Homi K. Bhabha:

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o “novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético, ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-

se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA 1998, p. 29).

Como artista, a escolha criativa de realizar um diálogo entre a pessoa do professor Delmir através de representações simbólicas de sua produção acadêmica e história de vida. Toda escolha é também uma renúncia, ficando um sentimento de obrigação de realizar um *Ex-libris* a um mestre como o senhor Jorge de Oliveira, que acontecerá após mais estudos e produções necessários para realizar este intento.

Como pesquisador, é fascinante investigar uma linguagem artística esquecida, trabalhando a memória e dialogando com o passado e o presente, na fronteira entre a minha produção estética e a cultura, buscando no passado o novo para a sociedade na contemporaneidade.

Como professor de Artes do Instituto Federal de Santa Catarina e especialista em Arte-Educação, observei que a concepção de uma obra nesta linguagem abrange os três eixos norteadores do ensino de Arte preconizados pelo governo brasileiro nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN:

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL 1997, p. 41).

3 A PRODUÇÃO DO EX-LIBRIS

Iniciei o processo relacionando os conceitos que envolvem a identidade de Delmir José Valentini, em que optei por representar o

seu trabalho como professor de História e produção bibliográfica, que envolve o conflito do Contestado, principalmente a obra, "Da Cidade Santa à Corte Celeste: Memórias de Sertanejos e a Guerra do Contestado", no qual o tema é assim descrito:

A denominação, Região do Contestado, refere-se ao local que foi, durante muitos anos, alvo de disputas e contendas entre os estados de Santa Catarina e Paraná, chegando inclusive, em 1893, a suscitar uma disputa diplomática internacional entre Brasil e Argentina. Entre os anos de 1912 e 1916 na região contestada, ocorreu a rebelião sertaneja que ficou sendo denominada "Guerra do Contestado" (VALENTINI, 2003.p. 17)

Entre as causas do conflito por ele citadas na obra estão a sociedade pastoril, a extração da erva-mate, a questão dos limites, o "catolicismo rústico" no Contestado e a construção da Estrada de Ferro e a Colonização da Região. Com estes conceitos, iniciei uma série de esboços com caneta esferográfica sobre papel com grade, tentando relacionar os temas e analisar as relações possíveis entre o desenho e a escrita para uma composição visual harmônica.

Os assuntos abordados foram a estrada de ferro, os monges-profetas do sertão, o extrativismo vegetal e o "Exército Encantado de São Sebastião", que fazem parte da historiografia da Guerra. Após várias opções, percebi a necessidade de restringir os assuntos, não por ser impossível sintetizá-los em apenas uma figura, mas pelo fato do Ex-Libris ser uma gravura criada para o interior de livros e o tamanho da versão impressa não convém ultrapassar os 15 centímetros de lado, assim o excesso de informação dificultaria a leitura visual. Uma nova renúncia criativa foi necessária e a temática "monges e exército encantado" foram retirados desta composição.

Imagem 03 - Estudo do Exército Encantado de São Sebastião, não utilizado na versão final.



Fonte: Arquivo do autor. 2014.

Ao pensar nos movimentos de gênese, essa retroalimentação positiva ou a que tendem a ampliar o desvio, seria responsável pelas maiores interferências que o autor faz nos seus manuscritos de trabalho. Quanto maior o desvio, maior o nível de flutuação ou instabilidade em uma determinada rede semiótica; pode-se pensar, então, que quando o desvio chega a tal ponto que é capaz de produzir um salto qualitativo no percurso de criativo, as rasuras de uma determinada versão chegam a um ponto de saturação tal que acabam gerando uma nova campanha de escrita. Ou mesmo, outra versão de um texto em estado de criação, que, novamente, busca chegar a um novo patamar de equilíbrio.

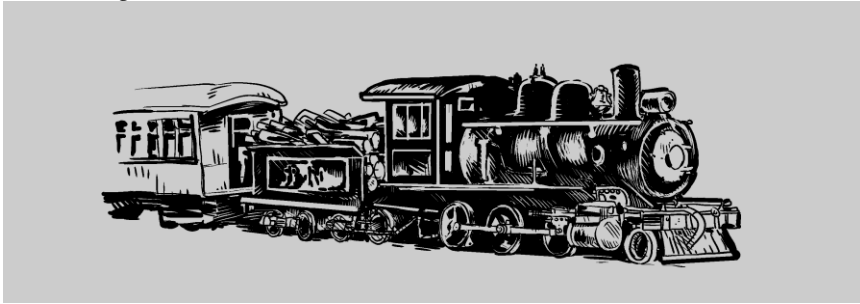
Os manuscritos de um determinado projeto poético, portanto, podem ser vistos como um sistema, governados por regras ou por leis, que regulam aquele sistema criativo em particular e que denunciam o estilo do criador. Este transita entre a força de equilíbrio e a força do desvio ou desequilíbrio. Há uma constante dança ou tensão entre essas forças, que regem a criação. Os erros e as rasuras dos manuscritos, que levam o criador a trilhar outros caminhos ou a gerar tantas versões quantas forem necessárias, podem funcionar ou ser vistos pelo geneticista como mecanismos homeostáticos operando para restabelecer o delicado equilíbrio do sistema “perturbado”. (ANASTÁCIO, 2014, p. 60)

O assunto determinado foi o trem de ferro, por vários motivos, todos eles escolhas pessoais. Neste momento aparece o diálogo entre o “eu” e o “outro”, uma interpretação que se fez

naturalmente no processo de identificar o retratado, baseado na minha relação com sua obra. Como eu fiz a criação e ilustração da capa da terceira edição do livro "Da Cidade Santa à Corte Celeste: Memórias de Sertanejos e a Guerra do Contestado", com um desenho a lápis do trem de ferro, era um ponto em comum e principalmente forte na memória. Também detinha o conhecimento que a sua pesquisa de doutorado foi relacionado ao extrativismo vegetal e à construção de uma madeireira, a *Lumber Company*, de capital norte-americano e com sede em Três Barras, SC, e uma das causas do conflito. Por fim, recordei que o professor possui uma pequena propriedade rural na localidade "Linha Caixa D'Água", no interior de Caçador, SC, uma antiga parada para reabastecimento de água do trem na ferrovia São Paulo – Rio Grande, relacionado ao tema. Assim, a escolha da imagem principal aconteceu pela memória relacionada ao retratado, optando pelo tema "Contestado" além das fontes estereotipadas e sim aquela mediada pelas minhas memórias desta relação pessoal e profissional.

Realizei uma série de estudos preliminares dos elementos a serem utilizados, para me familiarizar e surgiu um repertório visual simbólico, como o trem-de-ferro, que possui uma complexidade de engenharia impressionante. Este desenho, não utilizado na versão final, foi realizado no ambiente digital, utilizando uma mesa digitalizadora HUIION 580 e o programa de computador Manga Studio 5 ®, da SmithMicro Software, de 2012. Neste mesmo programa produzi a caligrafia utilizada nas palavras "Ex-Libris", "Lumber", "Centenário do Contestado" e "Delmir José Valentini". Apesar de usar uma ferramenta digital, foi uma escolha artística realizar todo o processo com o mesmo traço e estilo, sendo assim, preciso também desenhar as letras para que tivessem informações não-verbais relacionados à obra.

Imagem 04 - Estudo do trem-de-ferro, não utilizado na versão final.

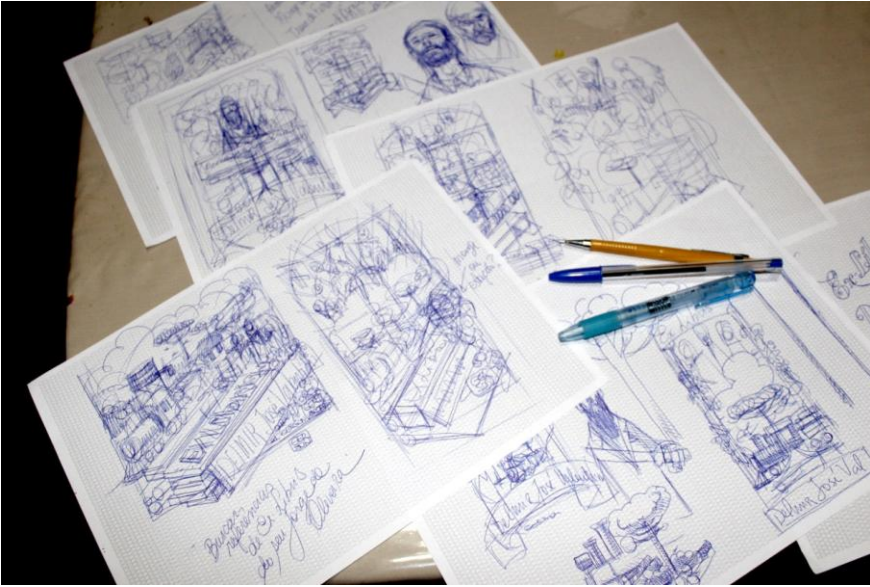


Fonte: Arquivo do autor. 2014.

Apesar de realizado por um software em ambiente digital, a escrita não utiliza fontes de computador previamente instaladas e sim realizado em caderno pautado, utilizando uma caneta esferográfica para posterior digitalização e uso como esboço. Os estudos foram utilizados no esboço da obra, realizado em papel sulfite, tamanho 21 por 29,7 centímetros, sob uma linha de grade pré-impressa e utilizando o grafite azul. Realizei a arte-final à mão-livre, com a um bico-de-pena e tinta nanquim. A escolha por este método tradicional de desenho é ocorreu que um original de *Ex-Líbris* será uma matriz no qual serão realizadas reproduções impressas, sendo que por muito tempo esta técnica era a mais utilizada em ilustrações de livros, revistas e jornais por se harmonizar bem com os tipos utilizados, funcionar bem nas reproduções fotomecânicas e nos antigos clichês de zinco utilizados. (GUPTIL, 1982).

Após a digitalização da imagem, através de *software* de tratamento de imagens, o grafite azul foi separado das linhas em preto do nanquim, e assim o desenho a nanquim foi unido à caligrafia no *software Manga Studio 5*®. Esta escolha foi importante, porque o método tradicional seria realizar esta construção no papel com o auxílio de uma mesa de luz, mas realizando esta etapa no ambiente virtual, foi possível testar mais opções de combinação entre desenho e letras, realizar impressões de provas de arte para observar em tamanho real o resultado e as alterações necessárias.

Imagem 5 - Estudos e esboços de composição da obra

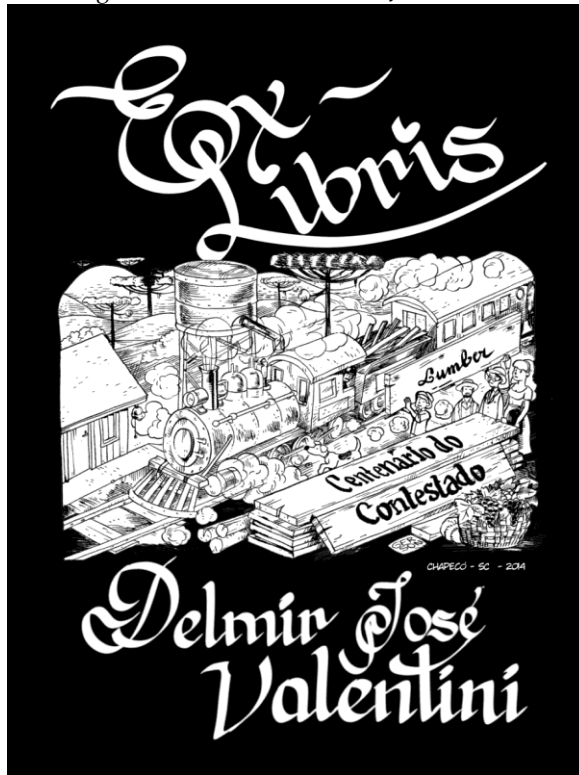


Fonte: Arquivo do autor. 2014.

Mesmo não se justificando mais a utilização baseado puramente nos processos técnicos, a escolha por métodos tradicionais de desenho foi puramente afetiva, por minha formação e poética. Muitos elementos da composição surgiram no próprio processo, apesar do planejamento exaustivo. Os símbolos e imagens dialogam, conflitam, interagem e criam suas próprias relações.

Neste processo de criação que dialoga entre o analógico e o digital, a matriz para a gravura é virtual, utilizando o meio de reprodução fotomecânico. O resultado é a imagem 6, o *Ex-Libris*, em tamanho igual ao das reproduções que serão utilizadas para marcar a propriedade da coleção dos livros do professor Delmir José Valentini, se ele assim o desejar.

Imagem 6 - *Ex-Libris* de Delmir José Valentini.



Fonte: Arquivo do autor. 2014.

4 LEITURA DE IMAGEM DO *EX-LÍBRIS* DE DELMIR JOSÉ VALENTINI

Nesta leitura de imagem farei a descrição do que representa as formas e quais as motivações por trás dos símbolos utilizados para criar na imagem características de identidade com o retratado. O desenho apresenta na parte superior as colinas escarpadas da região em que crescem as araucárias, árvore símbolo da floresta ombrófila mista da região do Contestado. A composição foi criada utilizando perspectiva ortogonal, com as partes principais em forte diagonal, assim os pinheiros e a caixa d'água servem de equilíbrio e orientação espacial com suas linhas verticais.

A cena mostra a chegada do trem de ferro na estação, para o reabastecimento e comércio, principalmente o de madeira nativa serrada que ficava ao lado da ferrovia, aguardando espaço nos vagões para serem levados aos grandes centros. Também é uma memória de minha infância, na lembrança das pilhas de tábuas e dos grandes depósitos de serragem aos lados dos trilhos. A estação é pequena, como na maioria das localidades que surgiram ao largo do trajeto da Estrada de Ferro SP-RG, com pessoas trajando com roupas do início do século XX, aguardando visitantes, mercadorias ou embarque.

Nas tábuas levadas pelos carregadores aparece o nome da companhia Lumber, a maior serraria da América Latina na época e objeto de estudo do professor Delmir. No canto inferior direito está uma cesta de uvas, lembrando que na sua pequena propriedade rural no interior do município de Caçador, SC, possui um parreiral para produção de uvas. Junto ficou a assinatura, local e data. Sobre a pilha a contextualização do tempo retratado, os cem anos que servem como lembrança do conflito que marcou a região.

Imagem 7 - Brasão do município de Caçador, onde se observa a araucária e o cão perdigueiro no centro.



Fonte: Wikipedia, 2014.

Por último, um detalhe de composição que não será percebido sem uma explicação: a linha central vertical da obra é formado por uma araucária, abaixo um cão perdigueiro, detalhe inspirado no brasão do município de Caçador. A parte superior apresenta a palavra *Ex-Libris* e abaixo o nome em destaque, com letras brancas. O fundo escuro auxiliou na harmonização entre ilustração e caligrafia.

5 CONCLUSÃO

Diante de uma produção artística, as relações do sujeito e suas experiências dialogam sensivelmente com as imagens, produzindo está um sentido, significando o sensível em uma poética que reproduz as idiosincrasias do indivíduo e suas relações com o social em um ambiente cultural. Considerando a criação como uma ação, que envolve o esforço de transformar elementos formais contaminados pela emoção própria de cada sujeito manifestados pelos interesses nos momentos em que se realizam, cada obra artística oferece uma multiplicidade de escolhas possíveis, que apenas se tornam em objeto após materializadas pela intuição ou reflexão no momento da criação artística. Neste instante acontece a significação pela realização da obra.

Nas escolas, mostra-se a cópia e exige-se a criação. Como desenvolver a criatividade de apenas o que é igual aos de outros que tem valor, que é “bonito” mesmo sem significação, sem uma experiência estética a envolver o processo.

Neste artigo, foi destacado três pontos: a linguagem artística única, a vida e obra do indivíduo ao qual a obra seria objeto de identificação pelo *Ex-Libris* e do processo criativo de uma obra voltada não apenas aos interesses do artista, refletindo elementos identitários de outro indivíduo. Foi um exercício de transformar memórias em uma imagem, da busca da identificação social do povo do Contestado através de uma interpretação da obra de um

pesquisador deste tema e finalmente um resgate do trabalho do artista Jorge de Oliveira, esquecido no interior e que tenta manter os registros de uma linguagem artística igualmente esquecida pela sociedade brasileira.

A sugestão é a utilização o *Ex-líbris* no ensino de Artes, por explorar e aprofundar técnicas de gravura e de reprodutibilidade, unir a linguagem verbal com a pictórica, num conjunto icônico que potencializa suas partes. Permite, principalmente, uma “entrada” ao mundo da Arte para as crianças, instigando este olhar para fora, para o “outro”, tanto quanto para dentro, para o “eu”. E fica o desejo que se continue a produzir Arte com Ex-Libris, impedindo que esta rica manifestação cultural desapareça.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, Silvia Maria Guerra, SILVA, Célia Nunes. Uma **Visão Sistêmica do Processo Criador**. Tessituras& Criação. [suporte eletrônico] Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/tessituras>>. Acesso em 05 de julho de 2014.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CARMO, Leticia Tadra do Carmo. **A produção autobiográfica em artes visuais: uma reflexão sobre vida e arte do autor**. Anais do 7º Seminário de Pesq. em Artes da Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, p. 177-181, jun., 2012.

GUPTILL, Arthur L. **A arte de desenhar a nanquim**. São Paulo: Ediouro, 1982.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexão sobre o sentido do sensível** – Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

VALENTINI, Delmir José. **Da cidade santa à corte celeste**: memórias de sertanejos e a guerra do Contestado. 3 ed. Caçador: Universidade do Contestado, 2003.

____. **Atividades da Brazil Railway Company no Sul do Brasil**: a instalação da Lumber e a Guerra na Região do Contestado (1906-1916). Porto Alegre: PUC/RS, 2009 (Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em História).

ENTREVISTA COM O AUTOR (OLIVEIRA, Jorge. Sábado dia 08/12/2013 em Caçador SC).

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bras%C3%A3o_de_Ca%C3%A7ador#mediaviewer/Ficheiro:Brasao_Cacador.svg, *acesso em 15/07/2014*.

CULTURA, LINGUAGEM E MEMÓRIA: OLHARES TRANSDISCIPLINARES

Rodrigo Garcez
PPGE/UFFS - rodrigogarcez@hotmail.com

Thaís Janaina Wenczenovicz
UERGS - t.wencze@terra.com.br

Resumo: O presente estudo tem por objetivo tecer algumas considerações sobre as relações e desdobramentos entre a alfabetização, a música e a linguagem na perspectiva humanizadora. Apresentará as propriedades intrínsecas à música que favorecem o desenvolvimento global do ser social e, também, abordará como se dá a utilização desta ferramenta de construção psico cognitiva dentro da ação pedagógica. Abordar sobre o papel da música na educação, não é apenas no foco da experiência lúdica, mas é um direcionamento de sua potência afetiva para se tornar uma grande ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem, tornando a escola, a aula, as atividades mais alegres e receptivas, e também ampliando o conhecimento musical do aluno, já que a música é um bem cultural e todos devem ter acesso. Enquanto procedimento metodológico utiliza-se da pesquisa bibliográfica investigativa.

Palavras-chave: cultura; educação; linguagem; memória; música.

Introdução

O percurso humano no contexto individual e coletivo deveria ser o certame rumo à efetivação da educação, da cultura e da linguagem. Porém, os processos que se experimenta empiricamente na sociedade atual levam a perceber que se está muito longe deste ideal. Este estudo pretende tecer algumas

considerações sobre as relações entre estas categorias com vistas a fornecer subsídios acerca dos seus desdobramentos entre a alfabetização, a música e a linguagem na perspectiva humanizadora. Também procura fomentar interrogações no sentido de traçar olhares conscientes nestes processos. Assim, a educação, a cultura e a linguagem enquanto objetos de investigação precisam no mínimo ser contextualizadas social e historicamente para não perderem sua multidimensionalidade intrínseca.

Para tanto, no primeiro momento serão abordadas algumas diretrizes comuns que nortearam esta investigação nas categorias citadas. Este trabalho focará a categoria educação no sentido da compreensão dos processos de alfabetização na sua multiplicidade de campos. A categoria cultura, ficará delimitada ao processo de educação musical. E, a linguagem na compreensão psicológica da mesma, onde através dela o ser humano conquista sua humanidade.

1 Diretrizes da pesquisa em Educação

Com o cuidado de não remover a alfabetização do seu contexto sociocultural, Graff (1994) indica que uma pesquisa em alfabetização deve contemplar discussão e reflexão. O autor parte do óbvio, que é a definição do que realmente deve abranger a compreensão do termo alfabetização. Assim, três itens relevantes são destacados: o primeiro deles é relacionado às habilidades básicas de leitura e escrita; o segundo é a tecnologia ou o conjunto de técnicas para a comunicação, decodificação e reprodução de materiais escritos e impressos; e o terceiro são os contextos materiais e culturais precisos, historicamente específicos.

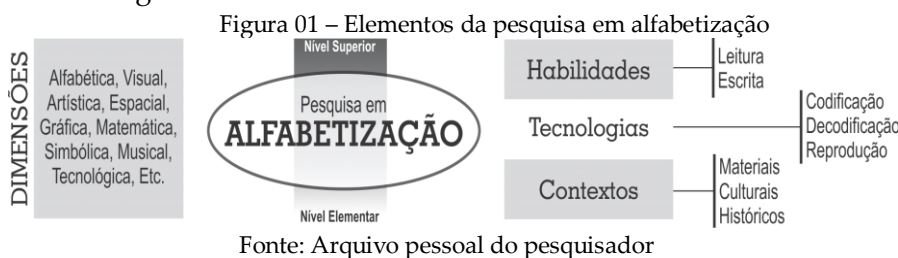
Assim, o maior desafio para a análise da alfabetização é a reconstrução dos contextos de leitura e escrita. Conforme citado anteriormente, este é também um desafio para os historiadores, pois se trata de contextos que não deixam vestígios físicos

analisáveis. Indo nessa direção, podemos nos guiar por alguns aspectos que devem ser levados em consideração:

[...] como quando e onde, por que e para quem a alfabetização foi transmitida; os significados que lhe foram atribuídos; os usos que dela foram feitos; as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas; os graus nos quais estas demandas foram satisfeitas; a extensão da restrição social na distribuição e difusão da alfabetização; e as diferenças reais e simbólicas que emanaram da condição social do “ser alfabetizado” entre a população. (GRAFF, 1994, p. 34)

Esta estrutura pode ser exportada como diretrizes à pesquisa em cultura e na linguagem, uma vez que a primeira vista o que diferenciara um campo em relação ao outro será o grau e a espécie de abstração necessária a sua compreensão.

Corroborando Graff (1994, p. 45) elenca distinções que coexistem dentro do que, de certa forma, podemos entender como várias dimensões ou, ainda, várias alfabetizações, compreendidas entre os níveis elementares e superiores de alfabetização: alfabetização alfabética, visual, artística, espacial, gráfica, matemática, simbólica, tecnológica, mecânica, entre outras em alude a Figura 01.



2 Educação (Alfabetização) e desenvolvimento

Ainda, segundo Graff (1994), a alfabetização, no processo de humanização e de evolução da civilização, é mais um fator “propiciador”, isto é, abre possibilidades de desenvolvimento em campos específicos da organização social mais do que é responsável pelo desenvolvimento desses campos.

Logo, segundo o autor, a alfabetização não leva inevitavelmente ao desenvolvimento de formas superiores de pensamento. Antes, ela proporciona, enquanto possibilidade, o potencial para o desenvolvimento do raciocínio silogístico, da pesquisa científica, da elaboração artística e de certos tipos de alienação e individualismo, entre outras possibilidades. Neste ponto, pode-se romper a compreensão linear do papel da alfabetização como “condição primária para que algo aconteça”. O que se percebe é que os elementos com possibilidade de influenciar o desenvolvimento das habilidades que a alfabetização viabiliza proporcionam um ambiente de desenvolvimento espiral. Toda vez que uma habilidade ou compreensão se internaliza no indivíduo, acaba por alterar toda a estrutura do sistema, proporcionando, assim, um novo nível de entendimento dos elementos anteriormente percebidos.

Figura 02 – Percepção sistêmica do processo de alfabetização



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Quando se obtém a compreensão de um sistema de relações como esse, não é possível retornar à percepção de linearidade anterior, pois essa linearidade, em geral, conduz à assimilação equivocada de conceitos e, muitas vezes, leva a polarizá-los, como, por exemplo, alfabetizado x analfabeto; oral x escrito; impresso x manuscrito. Assim, criam-se percepções conflitantes dessas categorias, o que impede a apreensão do todo.

Fundamentando essa visão relacional, Graff (1994) aborda a evolução das categorias da oralidade e da escrita, especificamente, na história do desenvolvimento do humano, como ocorrendo em um

[...] processo rico e profundo de interação e condicionamento recíprocos à medida que a alfabetização se difundia e ganhava aceitação e influência. A Palavra poética e dramática dos antigos foi suplantada, se não substituída, por uma nova Palavra: uma religião de Cristo enraizada no Livro, mas propagada primariamente pela pregação e ensinamento oral. De forma análoga, a educação clássica e outras formas de educação permaneceram por longo tempo com atividades orais; quaisquer contradições no interior da transmissão da alfabetização pela instrução oral constituem interpretações equivocadas modernas de formas tradicionais que aparentemente foram tão bem-sucedidas como qualquer outra que conhecemos agora. Elas não mais são inexplicáveis como contradições do que muitas outras que marcam a compreensão histórica e atual da alfabetização. As palavras manuscritas e depois as impressas foram difundidas para muitos semialfabetizados e analfabetos através de processos orais; a informação, as notícias, a literatura e a religião difundiram-se muito mais amplamente do que qualquer meio puramente escrito poderia ter permitido. Por muitos séculos, a própria leitura era uma atividade oral, frequentemente coletiva, e não a atividade privada, silenciosa, que nós conhecemos hoje. (GRAFF, 1994, p. 37)

Nesse contexto observa-se que Graff estabelece critérios históricos para a compreensão da alfabetização no cenário educacional atual, bem como traça uma linha temporal que situa histórica e culturalmente o processo alfabetizacional e introduz a pesquisa em alfabetização no contexto histórico-cultural da atualidade, na dimensão cognitiva de linguagem e do pensamento humano. A percepção dessas dimensões é o que mais vem se evidenciando como demanda no cenário social mundial em alfabetização por motivo do déficit cognitivo linguístico encontrado atualmente no contexto escolar repercutindo na sociedade como um todo.

No item que se refere às habilidades básicas do processo de alfabetização, a escrita e a leitura, Frago (1993) e Graff (1994) compartilham da mesma base argumentativa, pois afirmam que estas se desenvolveram sob uma forte cultura oral e em uma relação recíproca rica de significação. Com o passar do tempo, essa relação possibilitou que a escrita e a leitura alcançassem uma relativa independência da oralidade. Em virtude dessa independência, as duas habilidades foram perdendo gradativamente a expressividade emocional e humana, características da oralidade primária. Dessa forma, passaram a exercer outras funções na sociedade e produziram, como consequência dessa independência e especialização, uma geração com um déficit cognitivo linguístico. Essa abordagem levou em consideração as diferenças dos processos intelectuais nos diversos tipos de sociedade. A partir da análise dessas diferenças e similitudes, passaram-se a reconhecer a influência dos sistemas de comunicação e a forma com que estes, através de seu conteúdo, atuam nos modos de pensamento. Uma nova classificação de alfabetização começava a tornar-se evidente, em virtude da forma com que esses meios influenciam a cognição e o desenvolvimento da linguagem e dos modos de pensamento.

Toda transformação tecnológica nos modos ou meios de comunicação supõem modificações nos modos e meios de pensar, de refletir e expressar-se (ganhos ou adições, e perdas ou esquecimentos) e, em consequência nas estruturas cerebrais. As funções e estruturas básicas do cérebro humano são as mesmas de há milhões de anos. O que muda [...] é seu modo de operar, organizar-se, a integração entres essas mesmas funções (por exemplo, a visão em relação com a linguagem, a linguagem oral – o ouvido – em relação com a escrita – o olho –, os diferentes modos de ver – perspectiva, cores, formas –, ler ou escrever). (FRAGO, 1993, p. 72).

Vygotsky (1991), no seu tempo, já assinalava que toda mudança no sistema de símbolos reestrutura a atividade da mente. Segundo ele, os processos psicológicos básicos (abstração,

generalização, inferência) são universais e comuns a todo ser humano, mas sua organização funcional, os processos psicológicos superiores, varia de acordo com a época histórica e a sociedade, em função da natureza dos sistemas de símbolos em uso e das atividades em que esses sistemas serão utilizados.

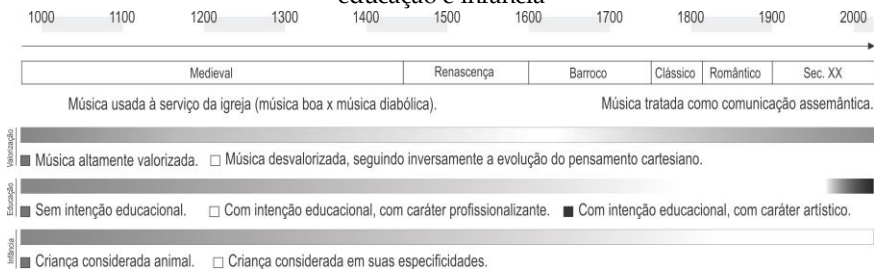
3 Música e desenvolvimento humano

Segundo Fischer (1959, p. 56), numa sociedade decadente, a arte, para ser verdadeira, tem de mostrar a decadência. Mas, a menos que deseje trair sua função social, a arte deve mostrar o mundo como mutável. E ajudar a mudá-lo. A discussão a respeito do sentido e da natureza da música como fenômeno cultural que reflete em todo o âmbito da atividade humana provém de várias áreas do conhecimento.

Por se tratar de um fenômeno que admite múltiplas percepções, oferece um desafio real às áreas especializadas da ciência que tentam explicar sua finalidade ou apenas contribuir com a delimitação de seu objeto. Somada a essa dificuldade, ainda há a influência do fator político, o qual, relacionado ao poder governante, vem a ser um dos aspectos preponderantes de influência sobre a própria valoração de determinado campo científico em detrimento de outro no decorrer da história. Nesse sentido, é pertinente, ao se buscar um entendimento do objeto música na educação e na cultura, considerar as relações do fazer humano como um reflexo do sistema social que possibilitou o seu desenvolvimento. À medida que for possível aumentar a percepção da música como elemento coexistente à sociedade, poder-se-á intervir nos processos de forma mais consciente.

Na análise histórica da música levou-se em consideração a dimensão educacional, a dimensão social na valorização da infância e de valorização na sociedade em relação a outras áreas do conhecimento. Para tanto, Fonterrada (2008), Aries (1981) complementam:

Figura 10 – Comparativo histórico da valorização social nos conceitos de música, educação e infância



Fonte: Arquivos pessoais do pesquisador.

Pode-se perceber, na forma de barras horizontais e suas legendas, a dinâmica histórica da valorização da música, do caráter do ensino musical e do conceito de criança. A música ocupou um papel de destaque em todos os períodos históricos em que foram, de alguma forma, valorizadas a emoção e o comportamento humano. Por outro lado, a música foi desvalorizada quando do apogeu do pensamento cartesiano. Seu ensino desenvolveu-se de um caráter utilitarista, pela Igreja, ao profissionalismo, para entretenimento, chegando ao caráter artístico como forma elevada de transmissão de emoções que ultrapassam o aspecto de comunicação da linguagem oral ou escrita. Junto a esse movimento, as percepções sobre a infância se transformaram de forma gradativa, recebendo cada vez mais subsídios para sua elaboração.

O desenvolvimento humano passa pela busca de sentido na própria atividade humana e torna-se também o problema no campo de conhecimento musical, uma vez que, como vemos historicamente, a valorização e a desvalorização desse campo se deu em virtude dos interesses do poder governante, seja ele o Estado, a Igreja ou a Estrutura Economia. Além disso, de um modo geral, tais poderes não manifestaram intenção de um desenvolvimento integral do ser, antes tendiam a reproduzir estruturas de dominação e controle.

Essa análise qualitativa do papel que a música vem desempenhando na sociedade, influenciada diretamente pela

dimensão educacional, leva ao aprofundamento das questões relacionadas à cognição humana. Vista como um construto sócio-histórico, a cognição foi tratada por Vygotsky através da categoria da linguagem. Por meio dela, foi possível explicitar várias nuances do desenvolvimento do ser humano. Assim, na incursão a esse campo do conhecimento, podemos refinar ainda mais as percepções sobre o papel da alfabetização e da música no desenvolvimento cognitivo de funções psicológicas superiores que fazem do ser humano um candidato à humanidade.

Romão (2007), e Teixeira (2007), em seus estudos, também afirmam que a escola deveria investir na assimilação da linguagem musical, na decodificação dessa forma de apreensão que demonstram por si, uma sabedoria criativa, lúdica e espontânea.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Básica defendem que a música é uma área fundamental para a construção do indivíduo como um todo, ou seja, uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o aluno traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos. (PCNs, 1998)

4 Linguagem e desenvolvimento humano

A atividade consciente do ser humano segue uma dinâmica que, a partir da análise histórica, destaca dois fatores que servem para a transição da história natural dos animais para a história social do homem. Segundo Luria (1979, v. I p. 75), um desses fatores é o trabalho social e o emprego de instrumentos de trabalho, o outro, o surgimento da linguagem. O surgimento da linguagem marca mudanças essenciais na atividade consciente do homem, exercendo funções distintas. A primeira é a capacidade de discriminar objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória. Os processos de atenção sofrem mudanças significativas, uma vez que o homem passa a dirigir arbitrariamente a sua atenção.

Quando a mãe diz ao filho “isto é uma xícara”, ela está distinguindo este objeto de todos os outros demais e dirigindo para ele a atenção da criança. Quando posteriormente a própria criança assimila o discurso (a princípio exterior, depois interior), acha-se em condição de discriminar sozinha os objetos nomeados, as qualidades ou ações, tornando sua atenção dirigível, arbitrária. (LURIA, 1979, v. I p. 82)

Nessa dimensão, utilizando a memória, o homem está em condições de evocar objetos do mundo exterior, inclusive quando tais objetos estão ausentes. Dessa maneira, a linguagem duplica o mundo perceptível, permitindo conservar a informação do mundo exterior, e cria ainda um mundo interior de imagens. A atividade consciente da memória permite também ao homem lembrar, organizar o material a ser lembrado e voltar-se arbitrariamente ao passado, selecionando nele, através do processo de memorização, aquilo que em dada etapa for mais significativo.

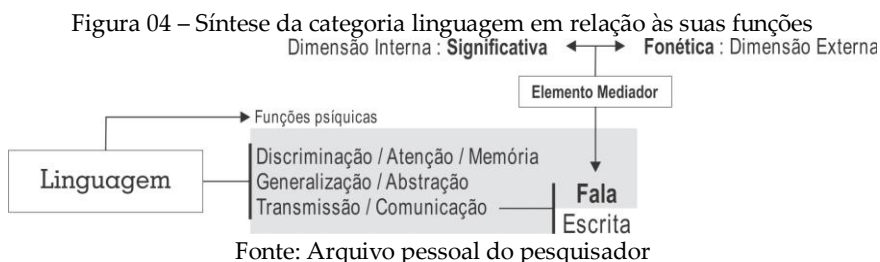
Essas modificações na percepção, na atenção e na memória proporcionada pela linguagem, segundo Luria (1979), permitiram ao ser humano desligar-se, pela primeira vez, da experiência imediata e asseguraram o surgimento da imaginação, processo que não existe no animal e serve de base a todo processo de criação orientado e dirigido. As formas complexas de pensamento abstrato e generalizado oriundas da linguagem representam, assim,

[...] uma das aquisições mais importantes da humanidade e garantia da transição do “sensorial ao racional”. É considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto que pela importância é igual a transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para a animal. (LURIA, 1979, v. I p. 83).

A segunda função essencial é a possibilidade de abstração e generalização que a linguagem proporciona. As palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais delas e relacionam as coisas perceptíveis em categorias. A quantidade de objetos, matizes de cores e formas no mundo é muito maior que o número de palavras. Por isso, selecionamos traços essenciais e generalizamos os objetos, formas e

cores perceptíveis em determinados grupos ou categorias. A percepção torna-se mais profunda, relacionada com discricção dos indícios essenciais do objeto, generalizada e permanente” (LURIA, 1979, v. I p. 83).

A terceira função da linguagem é exercer o papel de veículo fundamental de transmissão de informação, ou comunicação, do conhecimento que se formou na história social da humanidade. Assim, permite ao homem assimilar a experiência produzida ao longo de séculos de prática social e, por meio dela, dominar uma grande quantidade de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que, em hipótese alguma, seria possível resultar da atividade independente de um indivíduo.



Desse modo, ela cria uma terceira fonte de evolução dos processos psíquicos humanos, a qual podemos observar na Figura 05. Essa terceira fonte de evolução dos processos psíquicos se aproxima das outras duas fontes de comportamentos – os comportamentos transmitidos por hereditariedade e os resultantes de experiência individual, observáveis nos animais. A linguagem, no homem, permite um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico, uma vez que concede acesso ao conhecimento de toda a humanidade, desconhecido dos animais. Nessa perspectiva, é o meio mais importante de desenvolvimento de consciência.

Figura 05 – Comportamentos em linguagem e trabalho



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

A fala e a escrita são a consequência final de um desenvolvimento biológico/psicológico que subentende etapas de discriminação, de atenção, de memória, de generalização e de abstração. Essas etapas são comuns a praticamente todos os processos de alfabetização, sejam eles de leitura escrita, matemáticos, musicais, espaciais e artísticos em geral. O que os diferencia são os materiais e as habilidades cognitivas que cada um desses campos do conhecimento faz uso, a configuração de diferentes graus de aprofundamento necessários em cada uma das etapas para se alcançar a significação necessária à compreensão do objeto de aprendizagem e também o elemento mediador, ou simbólico, que será responsável pela interação com o outro ente social.

Em outras palavras, esses processos, mediados pelo professor, na perspectiva e no contexto histórico-cultural, e regidos pelas leis de internalização, permitem ao aluno, gradualmente, desenvolver processos mentais superiores e, como consequência, tomar consciência de toda atividade que desenvolver. É a partir dessa concepção que o ser humano adquire uma característica evidenciadora de sua superioridade no reino animal.

A tensão na relação consigo e com o outro, entre o individual e o coletivo, entre o interno e o externo, dialeticamente impulsiona o desenvolvimento no ser humano das características que o tornam ímpar enquanto espécie. E, nessa direção, o processo de alfabetização e de musicalização através da compreensão do processo psicolinguístico instrumentalizam o indivíduo na busca da significação de seu trabalho.

Nesse sentido, Luria (1986, p. 45), acrescenta que o significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dada. Assim, pode-se entender que ele varia de pessoa para pessoa e se configura de acordo com a situação.

[...] a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito. (LURIA, 1986, p. 45).

Segundo Wazlawick (2007, p. 108), o sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva (emoções e sentimentos) por parte do sujeito. Logo, o significado da palavra é enriquecido com o acréscimo dos sentidos procedentes do contexto, os quais mudam de um sujeito para outro e mudam também no mesmo sujeito em diferentes tempos e situações.

Vygotsky (1992, p. 276), utilizando das pesquisas de Paulhan,

[...] afirma que o sentido da palavra é complexo, fluido e está em mudança permanente. De alguma maneira ele é único para cada consciência e para uma consciência individual em circunstâncias diferentes. Nesse aspecto, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra adquire sentido numa frase. A frase em si mesma adquire sentido porém no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, e o livro no contexto dos trabalhos escolhidos do autor. Finalmente, o sentido da palavra é determinado por tudo o que na consciência está relacionado com aquilo expresso na palavra.

Segundo Rey (2007), nesta época, Vygotsky (1992) estava tendendo compreender a psique como um sistema que teria, em suas bases, unidades que reproduziriam em si mesmas as

características do todo. Em outras palavras, ele estaria gestando um tipo de unidade psíquica envolvida com uma compreensão sistêmica da personalidade. Para fundamentar essa interpretação, Rey (2007) cita Luria, no epílogo das *Obras Escolhidas de Vygotsky* (1987):

Não é só o sentido que está além da palavra. O sentido não é o elemento final dessa cadeia. Além da palavra estão as expressões dos objetivos e os motivos. Além da palavra estão os afetos e as emoções. Sem a exploração das relações da palavra com o motivo, a emoção e a personalidade, a análise do problema de “Pensamento e Linguagem” fica incompleto. (VYGOTSKY, 1987, p. 369 *apud* REY, 2007, p.157).

Logicamente, Luria estava se referindo à parte final das pesquisas de Vygotsky, as quais, segundo Rey (2007), ainda não foram traduzidas do russo. Nesse sentido, o autor cita Vygotsky (1984, p. 328 *apud* REY, 2007, p. 162):

No processo da vida socioetial [...] as emoções entram em novas relações com outros elementos da vida psíquica, novos sistemas aparecem, novos conjuntos de funções psíquicas; unidades de uma ordem superior emergem, governadas por leis especiais, dependências mútuas e formas especiais de conexão e movimento.

Assim, podemos compreender que sentido e significação, na obra de Vygotsky, tendem a não ser apenas categorias, mas possíveis unidades de entendimento da personalidade, abrangendo as emoções e a afetividade.

Considerações Finais

A cada nova diferenciação das funções e dos desdobramentos das funções psicológicas superiores observa-se a tendência de uma racionalidade mais elaborada, no mais alto grau de seu desenvolvimento, tocar no campo epistemológico dos afetos conscientemente. Neste respeito, pode-se afirmar que o processo de musicalização, enquanto integrante do campo da cultura, se afina e

desafina com o processo de alfabetização em relação à linguagem, sob a ótica psicológica. São processos que ocorrem simultaneamente, movidos pela significância individual construída pelas relações de vida com outros indivíduos.

No campo educacional, percebe-se a necessidade de investigação da relação entre ensino e aprendizagem, focando os aspectos comuns entre educação e cultura no contexto sócio político atual. Uma vez que se estabeleceu em todos os níveis da sociedade um movimento que não privilegia o desenvolvimento humano, pelo menos nestas áreas investigadas.

Nesta direção, o debate entre música e alfabetização sob o campo comum da linguagem é próspero, pois além de ambas as categorias serem uma construção social humana, é através delas, levadas ao estado da arte, que se possibilita levar a sociedade a perceber a realidade de outras formas. Por excelência, a música constitui o sentido pela via da escuta, estruturando a dimensão sonora e auditiva, elementos esses que atualmente, na sociedade, são deixados em segundo plano em relação às percepções visuais.

REFERENCIAS

- ARIES, P. **História Social da criança e da família**. 2.ed. Rio: TLC, 1981.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: artes**. Brasília: MEC/ SEF: 1998.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Orlando Neves. Lisboa. Editora Ulisseia, 1959.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. Ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes palavras e textos**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Alvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização.** Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LURIA, Alexander R. **Curso de psicologia geral.** v. I, II, III e IV, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LURIA, Alexander R. **O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese.** In: Luria, A. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1986, p. 43- 56.
- REY ,Fernando González. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural.** Psicologia da Educação Ed., São Paulo, 24, 1º sem. De 2007.
- ROMÃO, José E; TEIXEIRA, Estêvão C. **Educação musical: o legado de Paulo Freire e a aprendizagem da música.** Cadernos de Pós Graduação – Educação, São Paulo, 2007. Volume 6.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y palabra.** Em Obras escogidas II. Madrid: Visor Distribuciones. 1992.
- WAZLAWICK, *Patrícia.* CAMARGO, *Denise de.* MAHEIRIE, *Kátia.* **Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural.** *Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 1, jan./abr. 2007, p. 105-113.*

O PAPEL DA LINGUAGEM PLÁSTICA COMO EXPRESSÃO DA CRIANÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiane Cristina Giombelli
Universidade federal da Fronteira Sul
fabi_giombelli@hotmail.com

Edilene Terezinha Maccari
Universidade Federal da Fronteira Sul
edilenemaccari@hotmail.com

Lisaura Maria Beltrame³
Universidade Federal Da Fronteira Sul
lisaura@unochapeco.edu.br

Resumo: A presente pesquisa tem como temática o papel da linguagem plástica como expressão da criança, a partir de uma situação problema ocorrida durante o Estágio de Educação Infantil. Neste sentido, nossos objetivos são: analisar a importância da linguagem plástica como processo de expressão infantil; identificar o papel do professor no incentivo da expressão da criança e analisar a cena vivenciada na prática do estágio da educação infantil que evidenciou a expressão dessa a partir da linguagem plástica relacionando com a teoria estudada. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica a luz da abordagem histórico-cultural. Constatou-se que a expressão da criança promovida por meio da linguagem plástica é uma forma de estarem se comunicando com o mundo. A cena que estimulou esse estudo nos faz pensar sobre a ênfase que é dada as expressões das crianças que estão em momentos de curiosidades, descobertas, experimentações, ficando visível o sentimento de tristeza da criança ao ser “podada”. Refletiu-se o quão a expressão da criança deve ser respeitada pelo

professor, valorizando a produção destas, sem reduzi-la ao senso comum com imagens estereotipadas. Desse modo, a linguagem plástica deve ser vivenciada desde que a criança se insere no processo educativo.

Palavras-chave: Criança; Expressão; Linguagem; Plástica; Professor.

1. Introdução

A linguagem plástica engloba as manifestações artísticas expressivas do sujeito. Para as crianças principalmente, a linguagem plástica possibilita uma forma de comunicação não verbal, pois sugere o expressar-se utilizando a imaginação e a criatividade por meio de desenhos, pinturas, recorte, colagem, modelagens, entre outras atividades que fazem parte do seu universo.

Esse tipo de linguagem, está associada a comunicação de ideias, sentimentos, sensações e desejos. É a mistura dos prazeres, com os desejos e sentimentos. Para tanto, é fundamental no ambiente educativo que o professor insira em seu planejamento atividades que busquem desenvolver e valorizar a linguagem plástica da criança. Além disso, é necessário que esta seja estimulada a criar seus próprios conceitos, superando dificuldades e obstáculos, assumindo com autoria suas produções para não reproduzir meramente imagens estereotipadas.

Partindo desses pressupostos, o presente estudo expõe uma reflexão sobre a temática do papel da linguagem plástica como expressão da criança, a partir de uma situação problema ocorrida durante o Estágio Supervisionado de Educação Infantil realizado em uma turma de Maternal, na qual ao ser proposto pelas professoras estagiárias uma atividade com manuseio de tinta, uma criança chamou a atenção por preferir realizar a atividade com as mãos ao invés do pincel e foi repreendida pela professora titular.

Tendo em vista tal cena, a investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica a luz principalmente da abordagem histórico-cultural.

Como Junqueira Filho (2005) coloca, é preciso que o professor dê atenção as linguagens geradoras que surgem, pois essas, estão ligadas com os desejos e interesses das crianças, sendo significativa na vida delas, cabe ao professor ter um olhar atento as diversas linguagens que são evidenciadas. Assim, o professor como mediador deveria adotar outro posicionamento, que favorecesse a expressão e criatividade da criança neste caso, por meio da linguagem plástica. Mediante tais fatos, buscou-se analisar a importância da linguagem plástica como processo de expressão infantil; identificar o papel do professor no incentivo da expressão da criança e analisar a cena vivenciada na prática do estágio da educação infantil que evidenciou a expressão da criança a partir da linguagem plástica relacionando com a teoria estudada.

Logo, nosso tema de pesquisa é inspirado em uma cena do estágio e na reflexão da História “O menino e a árvore”, da qual, destaca a expressão infantil, a imaginação e quanto o mediador é importante para o desenvolver e expressar da criança.

2. Expressão da criança

A linguagem está ligada com o ato de expressar-se, pois é a expressão do pensamento. Entretanto, a expressão, também pode ser considerada uma linguagem, já que essa comunica pensamentos, desejos, vontades e sentimentos. A expressão como linguagem, utiliza em sua maioria de gestos para demonstrar seus interesses.

Desde que nasce, a criança já interage com o meio em que vive, desenvolvendo várias maneiras de comunicar-se, e para isso, utiliza de diferentes estratégias para inserir, compreender e agir sobre esse meio. Yolanda (2000) traz o grito, o balbucio, o choro, o sorriso e o sugar da criança, como suas primeiras maneiras de

expressão, das quais vão ser ampliadas, pelo desenvolvimento natural da percepção, revelando outras expressões. Desse modo, a partir dessas expressões, a criança comunica-se com o mundo que está inserida, tendo com o passar dos anos essa comunicação desenvolvida por meio de suas vivências e aprendizagens.

A autora conclui que, o engatinhar, o pegar, o rir, o sentir prazer e desprazeres, beijar, andar, entre outros, expressam as mudanças de expressão. As crianças a partir disso, logo acrescentam o escrever (rabiscar) a terra com gravetos ou com o dedo, riscar em paredes, fazer construções na areia, colocar e retirar objetos. Em algum momento o que antes era rabisco, começam a ficar curvos e brevemente os círculos serão fechados, iniciando assim, a aquisição da escrita. Desse modo, a criança antes de adquirir a linguagem oral ou escrita, tem sua linguagem manifestada por meio das diferentes expressões, o que contribui para o desenvolvimento e aquisição de tal linguagem.

Gomes (2001) argumenta que desde que nascem as crianças aprendem. Os trabalhos artísticos são fundamentais para que as crianças pequenas recebam estímulos que desenvolvam os sentidos e também a sua intelectualidade. Segundo a autora, esses trabalhos são essenciais para que as crianças sejam capazes de explorar o mundo que o cerca. São vários os materiais existentes que podem ser utilizados como recursos de expressão, que nos ajudam a criar e a expressar um pouco daquilo que somos no mundo.

Como a autora salienta, manipular livremente instrumentos é a primeira etapa da criança na inserção com os recursos disponibilizados para sua expressão. A criança tem habilidades de mexer com substâncias e experimentar nas diferentes superfícies, lambuzando, riscando ou até mesmo, imprimindo suas marcas. Por meio da mediação de um adulto, a criança pode levar sua ação para o papel.

Como menciona Perez (2000), a criança usa do desenho como uma forma de se expressar, contando por meio desse, uma história, pois a criança enquanto desenha, narra seu pensamento a

cada traço realizado. Desse modo, o desenho da criança é uma maneira de ela estar expressando o seu pensamento naquele momento, sendo importante valorizá-lo. Stabile (1988) reforça essa ideia ao dizer que o produto artístico da criança deve ser valorizado não pela sua beleza e conteúdo, mas pela naturalidade e espontaneidade contida em sua expressão.

Silva (2012) argumenta que o corpo das crianças quando ainda pequenas em movimento, são produtoras de conteúdos/linguagens, ou seja, expressões corporais que se dão no decorrer do processo de desenvolvimento infantil. Salientamos que, as crianças ao realizar pinturas em seus próprios corpos, além de sentirem prazer, podem fazer descobertas em relação ao seu corpo, podendo ter sensibilidades e sentir as manifestações que o corpo proporciona.

As crianças ao utilizarem de variadas linguagens para expressar-se, constroem a si mesmas e a cultura que fazem parte. Estas manifestações geradas pela expressão da criança são ricas em informações, o que possibilita os professores a conhecer melhor a criança. É nesse sentido que as diferentes formas de expressão das crianças precisam ser estimuladas e exploradas, criando espaços para que, tais manifestações possam ser demonstradas.

Em nosso estudo, temos a linguagem plástica como forma de expressão. Essa está relacionada com o prazer da criança. A criança em suas múltiplas e específicas linguagens, as quais são instrumentos de formação e desenvolvimento humano, intelectual, cognitivo e afetivo, tem a expressão e a comunicação como objetivo principal.

Toda a criança tem necessidade de se expressar e por muitas vezes por estarem com a linguagem infantil ainda em formação e a escrita ainda não dominada – essas para as crianças mais pequenas – as atividades plásticas acabam sendo a forma mais fácil para a comunicação da sua atividade mental.

O que atrai as crianças nas aulas que envolvem a linguagem plástica é a oportunidade de manifestar-se a partir do seu mundo

interior. O auto expressar-se da criança está relacionado ao pensamento e sentimentos, sendo expressados por meio de desenhos, pinturas, esculturas, recorte e colagens, ou seja, pela linguagem plástica da qual defendemos.

2.1 Linguagem plástica

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), princípios estéticos devem ser respeitados nas propostas pedagógicas da educação infantil, no entanto, esses devem ser respeitados e garantidos em todas as etapas da escolarização do ser humano, pois são manifestações expressivas que vão evoluindo com o passar do tempo, “comunicando” ideias, sentimentos e característica próprias de cada indivíduo. Esses princípios estéticos referem-se: a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e também a liberdade de expressão nas variadas manifestações artísticas e culturais.

A linguagem plástica não está relacionada somente a desenho e pinturas em papel, a expressão “linguagem plástica”, abrange manifestações artísticas e expressivas da criança, por meio de uma linguagem não-verbal, pois movimentos, expressões, imaginações, sensações e desejos, fazem parte dessa linguagem.

Essa linguagem, é um importante elemento no desenvolvimento da criança, pois a arte como uma forma de linguagem, dialoga com desafios, com a imaginação e com a criatividade. Enquanto a criança pequena desenha ela utiliza da linguagem oral para expor seu pensamento referente ao desenho que vai realizar, isto é, ela utiliza de duas linguagens (oral e plástica) para a expressão de seu pensamento.

Conhecida também como artes plásticas ou artes visuais preferencialmente chamadas por alguns autores, assume um espaço de destaque entre as atividades propostas para as crianças,

as quais demonstram habilidades para desenhar, pintar, esculpir, modelar, recortar, colar, entre outras unidades.

Richter (1999, p. 57) enfatiza que “brincando com tintas, cores, pincéis, rolos, água, explora não apenas o mundo material e cultural à sua volta como também expressa e comunica sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, idéias, através de imagens e palavras”. Trata-se de proporcionar a criança, por meio da exploração de materiais e substâncias a comunicação de sentimentos e a liberdade em criar, deixando a imaginação e a criatividade correr solta.

A arte da criança é repleta de contexturas, de expressões geradas por formas e contornos, de abundância de cores, de personalidade, de imaginação moldadas pelas suas vivências, características das relações com o outro e com o mundo. A expressão plástica não busca formar artistas, mas, sim com materiais de diferentes texturas possibilitar à criança uma importante contribuição no seu desenvolvimento, isto é, “[...] incentivá-los a deixar suas marcas, e não produzir obras de arte. Simples rabiscos os encantam” (MOÇO, 2010, p. 7).

De acordo com Cunha (2012), as crianças desde pequenas devem ser estimuladas a deixar fluir suas expressões, supondo que suas criações não tenham uma ordem, percebe-se que tais criatividade ultrapassam tudo o que já foi visto pelos adultos. Na verdade, desde os primórdios os seres humanos utilizam símbolos para comunicar-se, porém é na transição destas formas visuais que muitas vezes perde-se a essência.

A mesma autora assegura que grande parte dos adultos não lembram da abastada linguagem e dos momentos prazerosos vividos na infância, deixados para trás na transição da educação infantil para os anos iniciais, a qual dá maior importância à linguagem verbal, interrompendo o desenvolvimento da linguagem plástica, substituindo as produções das crianças por formas padronizadas e estereotipadas. Nesse sentido, é preciso romper as barreiras, dar espaço ao processo expressivo e criativo

da criança e promover visibilidade as suas produções, divulgar no ambiente educativo as criações do mundo individual de cada criança, pois apesar de todas as tecnologias existentes hoje, não a nada que substitua o sentido da criação artística, o brincar e o sorrir.

3. Papel do professor para priorizar a vivência da expressão da criança

Sendo o professor o principal mediador da aprendizagem, dos estímulos e do processo criativo da criança, ele deve ter a sensibilidade de perceber o processo criativo que essas possuem. É fundamental pensar nas necessidades humanas, e a necessidade de se expressar é imprescindível. Temos a necessidade de expressarmos o que somos, o que sentimos, o que nos afeta e até mesmo o que gostamos e não gostamos. Para isso, podemos ter a linguagem plástica como caminho e o ambiente educativo precisa proporcionar essa para a criança, pois tais linguagens possibilita explorar e aguçar dimensões do ser humano que são desconhecidas.

É importante que o profissional fique atento as novas descobertas das crianças, sem subestimar a capacidade de criação. O professor deve focar-se no processo criador e não no produto final. O papel que ele deve ter, é o de valorizar e compreender a produção da criança, sem reduzi-la ao senso comum da beleza estética. Silva (2012) contribui em nosso estudo, ao mencionar que a formação dos professores, deve fazer com que esses, olhem as crianças “com olhos de crianças”, como menciona Sayão (2004).

A maioria dos professores acabam transmitindo a visão de arte que tem, para as crianças, ou seja, se o professor acredita que não conseguem desenhar ou só sabe fazer desenhos estereotipados, acaba por permitir que a criança também pense desta maneira. Rego (2011) pontua que quando se é proposto as crianças a cópia de desenhos já prontos, é uma atividade que envolverá pouca

significação, como também, nada desafiadora, já que, não proporcionará o processo de criação da criança, servindo apenas para inibir e estereotipar a expressão da mesma. O professor deve ter como objetivo ampliar o repertório da criança, possibilitando a troca de experiências entre as crianças. A arte é uma maneira de expressão individual da criança, enquanto desenhavam elas fantasiavam sobre o desenho que fazem, interagem com variados materiais. Estimular a criança a falar, de modo a interpretar seu desenho, promove também o desenvolvimento da oralidade.

Uma questão que influencia na hora de planejar as práticas pedagógicas que envolvem as diferentes linguagens, dentre essas a linguagem plástica, é a dificuldade ou carência em experiências nas áreas expressivas possuídas pelos professores. O planejamento deve considerar a exposição dos variados materiais, suportes e instrumentos, mas sempre levando em conta a idade da criança. Como e quando se tratar de um primeiro contato com esses materiais que apoiarão a atividade, é importante que esses sejam apresentados inicialmente às crianças, respeitando e considerando as sensações e moções que podem ser causadas.

A exploração de cores e da criatividade das crianças, como também proporcionar a elas, o uso de diferentes materiais – penas, pincéis, rolos, esponjas e principalmente o corpo (pés, mãos, dedos, cotovelos) – é muito significativo para elas. A organização de espaços também contribui muito para a expressão, o contato com a natureza, faz com que a criança perceba como realmente as coisas, os objetos e os seres são. Passear, observar ou até mesmo realizar uma aula no pátio, no parque ou no bosque, é uma maneira de mostrar para a criança que a árvore, dependendo da estação do ano, suas folhas caem, secam e mudam de cor. É desafiar a criança a dialogar com a imaginação, o real e a criatividade. Assim, para Rego (2011) o professor precisa criar situações em que as crianças tenham a oportunidade de expressar aquilo que já sabem, estabelecendo uma relação de diálogo com as crianças, para poder ouvir e observar as manifestações dessas.

Porém, o professor deve sempre inovar, criar novas técnicas, inventar novas combinações para que as crianças inventem e descubram outras práticas, fazendo com que as crianças tenham independência fazendo suas próprias escolhas. Yolanda (2000) argumenta que a preparação do professor para propor novos fazeres é importante, mas possibilitar que atividades anteriores sejam repetidas que são da preferência da criança, também deve ser respeitadas e desenvolvidas.

O manusear das mãos também devem ser valorizadas, a criança precisa usar as mãos, o corpo, experimentando, sentindo texturas, sensações que possibilitarão a criança o expressar-se. As mãos podem fazer uso de ferramentas simples que proporcionará outros sentidos. É interessante deixar a criança vivenciar e explorar seus sentidos, fornecendo a ela os mais variados materiais e ambientes.

Oportunizar a criança desbravar o mundo através da arte é dar oportunidade a eles de não copiar o real, mas, de sua maneira transformá-lo, dando asas para a imaginação infantil, momentos em que a expressão da criança seja livremente incentivada sob o olhar do professor.

4. Da análise da cena a compreensão da expressão da criança por meio da linguagem plástica

Nosso estágio de Educação Infantil foi realizado em uma turma de Maternal Integral no CEIM Ciranda do Saber que se localiza no Bairro Saic na cidade de Chapecó. A turma era composta por 20 crianças, sendo 08 meninos e 12 meninas, as idades das crianças era entre um ano e sete meses a dois anos de idade. As crianças mostraram-se carinhosas, afetivas, ativas e interessadas nas atividades a ser realizadas.

Ao ser proposto pelas professoras estagiárias uma atividade com manuseio de tinta, uma criança chamou a atenção por preferir

realizar a atividade com as mãos ao invés do pincel e foi repreendida pela professora titular.

A atividade consistia em reproduzir um desenho usando tintas em uma folha de papel sulfite tendo como recurso de ferramenta/apoio um pincel. No entanto, a criança ao invés de realizar a ação sobre o papel, pintou a mão com o pincel – ação que a professora titular realizava com a turma em outras atividades que pudemos observar – imitando a professora, e carimbando o papel. Porém, ao ser percebido tal ato pela professora titular, a criança foi imediatamente repreendida, já que ela deveria pintar o papel usando o pincel. De imediato, percebeu-se que a criança mesmo com o pouco tempo que teve para experimentar a textura da tinta em seu corpo, gostou e sentiu prazer naquilo que realizou, transmitindo à vontade em continuar a experiência e ao mesmo tempo a tristeza em ter-lhe negado esse sentimento de prazer. Nas professoras estagiárias, ficou o sentimento de impotência e frustração, já que, não tiveram reação diante do fato, pois como a professora titular era a autoridade maior naquele momento, sentiram-se sem o direito de intervir.

A cena descrita nos propõe uma reflexão no que se refere a ênfase dada as expressões das crianças que estão em momentos de curiosidades, descobertas, experimentações e principalmente em processo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo fundamental o olhar atento do professor em observar e valorizar as ações evidenciadas pela criança, buscando compreender e investigar o motivo dessa realização. O fato de ter negado a criança a realização da ação, pode gerar bloqueios futuros, que venham a refletir em seu desenvolvimento como sujeito criativo e de imaginação.

Atividades que envolvem linguagem plástica, instiga a curiosidade em experimentar, sentir prazeres e ao mesmo tempo se expressar. É falar e permitir o corpo falar. Quando as crianças entram em contato com estes materiais, elas ficam curiosas para descobrir as variadas formas de usá-los. Nesse momento elas estão motivadas e envolvidas pelos prazeres motor e sensorial que a

atividade provoca. Cada gesto e movimento realizado ganham o encantamento da assimilação desse prazer motor, juntamente com o prazer sensorial provocado pelo contato com os materiais, temperaturas e texturas diferentes. Diversificar as características dos materiais ofertados é uma boa maneira de trabalhar as sensações com as crianças.

Muitas vezes as crianças fazem o esperado, mas também são capazes de nos surpreender com os inusitados. Cada criança tem um jeito de se expressar, por vezes podem (re)descobrir formas de se expressarem, sendo ampliado este repertório. Cabe ao professor ser o promotor desse, acrescentando nos modos de expressão de cada criança. Assim, é importante apoiar as descobertas realizadas pelas crianças e ajudá-las com uso o dos materiais.

A pintura utilizando os dedos e as mãos, possibilita muitos acontecimentos as crianças, pois proporciona uma ampla movimentação que desenvolve e contribui a coordenação motora. A criança se sente satisfeita, pois a mão “entra” no trabalho. Permite aprender o sujar-se e limpar-se, satisfazendo o desejo de experimentar a textura em seu corpo. A atração que atividades relacionadas a linguagem plástica – nesse caso usamos o desenho com tinta – exerce nas crianças, é tão grande que a utilização apenas do pincel não supre tamanha atração, levando a criança a experimentar com seu próprio corpo sensações, texturas, prazeres e sentimentos.

A criança utiliza dos sentidos visual e tátil para descobrir o mundo, expressando-se por meio de materiais, ferramentas e práticas. Essas por serem curiosas, usam as mais variadas partes do corpo para conhecer e reconhecer o mundo. As mãos são os membros que as crianças mais utilizam para esse conhecimento, logo outras partes – barriga, boca – começam a ser exploradas. Desejam sentir, conhecer, experimentar, além daquilo que é perceptível pelos olhos.

É preciso considerar essas características na hora de propor as atividades, oferecer diferentes materiais, instrumentos e técnicas para que as crianças explorem com o corpo e pelo corpo. Deve-se também ter um cuidado no momento de apresentar os instrumentos que são novidades aos pequenos, para que não assuste ou provoque medo a criança.

A linguagem plástica aliada a expressão faz com que o corpo promova uma comunicação. A mão é capaz de promover descobertas no corpo e até mesmo no outro. As crianças gostam de sentir a temperatura das misturas de substâncias, a tinta fria que escorre em seu corpo e que por vezes chega até a boca.

No entanto, como Gomes (2000) enfatiza, as atividades com linguagens são vistas como brincadeiras, ou seja, não se tem um planejamento ou intenções pedagógicas por trás de tais linguagens. Essas atividades na maioria, são realizadas de maneira fragmentada, pois para cada atividade há um horário. As linguagens são separadas umas das outras, não se tem a mistura da escrita com a colagem, da modelagem com pintura, e assim por diante. E desse modo, “ao fragmentar as linguagens, a pré-escola fragmenta a criança” (GOMES, 2000, p. 127).

Segundo Perez (2000) a aprendizagem da criança tem a professora como mediadora, sendo dever dessa, incentivar a imaginação criativa da criança. Para a autora, para que a livre expressão infantil se manifeste, é importante que exista na sala de aula um clima de liberdade e confiança, pois dessa maneira a criança se sentirá segura para criar.

Na tentativa de refletir, ousar e contrapor a cena acima relatada, nos desafiamos em nosso estágio a realizar outra vivência, alicerçada no incentivo ao processo de expressão infantil. Acreditando na importância da expressão infantil desenvolvemos as ações tendo como foco a criança bem como suas manifestações, oportunizando vivenciar experiências que pouco lhe são proporcionadas e valorizadas. Desse modo, levamos atividades em que pudessem manusear tintas, gelinho de tinta, massa de modelar

como outras substâncias e materiais. A atividade com tintas, tinham como suporte o pincel o que não impedia de usar as mãos o que possibilitou muitas crianças essa ação, no entanto, foi em uma dessas atividades que a cena do nosso estudo ocorreu.

Diante da expressão das crianças em manifestar esse desejo, levamos o gelinho de tinta, o que causou receio no início em razão da temperatura e sensação gelada causada ao tocar. Porém, com o incentivo e a mediação, aos poucos as crianças foram se soltando e experimentando, gostando da sensação ao manusear a substância, sentindo a tinta derreter em suas mãos, “lambuzando-se” literalmente.

Como Gomes (2001) salienta, manipular livremente instrumentos é a primeira etapa da criança na inserção com os recursos disponibilizados para sua expressão. A criança tem habilidades de mexer com substâncias e experimentar nas diferentes superfícies, lambuzando, riscando ou até mesmo, imprimindo suas marcas. Por meio da mediação de um adulto, a criança pode levar sua ação para o papel.

5. Considerações finais

Em suma, trazemos a história “O menino e a árvore” citado por Canhos (2014),

O personagem da história era um menino alegre e criativo. Ele adorava desenhar. Um dia, a professora pediu que os alunos desenhassem uma árvore. O menino, todo feliz, começou a usar sua imaginação para criar a melhor árvore do mundo, bem grande e colorida.

A professora, passando ao seu lado, disse que a árvore não poderia ser tão grande nem tão colorida. Ele diminuiu o tamanho do desenho e também as cores empregadas, mas continuou mantendo a árvore com o caule roxo e a copa avermelhada. A professora se scandalizou e disse que aquilo não era uma árvore, que ele deveria fazer o caule marrom e a copa verde. O menino insistiu que do jeito dele era mais bonito e alegre, mas ela rebateu dizendo que ele não sabia desenhar.

Muitos anos se passaram e, até hoje, quando pedem para esse menino (já adulto) desenhar uma árvore, ele a faz com o caule marrom e a copa verde. Seu talento criativo foi soterrado na infância.

Trazemos essa história, como uma reflexão do estudo realizado, sendo notório o papel do mediador no processo de construção e criação da criança, pois a criança é um ser que ao ser estimulado e incentivado desenvolve potencialidades importantes para o seu processo de aprendizagem.

Tal estudo utilizou da teoria histórico-cultural por tratar a criança como um ser ativo que aprende e se desenvolve a partir das interações e mediações sociais que são realizadas no ambiente cultural em que a criança está envolvida. Nesse sentido, o professor é um ser atuante que marca e influencia a formação do sujeito, devendo tomar cuidado para não criar bloqueios ao “podar” manifestações expressadas pelas crianças.

Entendemos que a criança deva ter o contato com as mais variadas linguagens, pois quando a criança pinta, desenha, modela, recorta e ademais maneiras de se expressar, ela está tendo acesso a linguagem plástica, sendo estimulado seu processo criativo e de imaginação. Assim, acreditamos que as crianças precisam ter a liberdade para criar e produzir seus próprios conceitos para não tornarem-se reprodutoras de conceitos prontos, acabados e estereotipados.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Sil-Unir/resoluo-n-5-de-17-de-dezembro-de-2009-educao-infantil>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

CANHOS, Maria Regina. **Mais sobre as palavras.** Comércio do Jahu, 6 out. 2014. Disponível em: <<http://www.comerciodojahu.com.br/post?id=1312234>&HYPERLINK <http://www.comerciodojahu.com.br/post?id=1312234&titulo=Mais+sobre+as+palavras%2c+por+Maria+Regina+Canhos>"&HYPERLINK ["http://www.comerciodojahu.com.br/post?id=1312234&titulo=Mais+sobre+as+palavras%2c+por+Maria+Regina+Canhos"](http://www.comerciodojahu.com.br/post?id=1312234&titulo=Mais+sobre+as+palavras%2c+por+Maria+Regina+Canhos)titulo=Ma is+sobre+HYPERLINK ["http://www.comerciodojahu.com.br/post?id=1312234&titulo=Mais+sobre](http://www.comerciodojahu.com.br/post?id=1312234&titulo=Mais+sobre)

+as+palavras%2c+por+Maria+Regina+Canhos" HYPERLINK
"http://www.comerciodojahu.com.br/post?id=1312234&titulo=Mais+sobre
+as+palavras%2c+por+Maria+Regina+Canhos"as+palavras%2c+por+Maria
+Regina+Canhos>. Acesso em: 19 nov. 2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (org.); Dulcimarta Lemos Lino et al. **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GOMES, Denise Barata. Caminhando com arte na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Os materiais artísticos na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOÇO, Anderson. As crianças têm muito o que aprender na creche: expressão e percepção visual (Eixo: exploração e linguagem plástica). **Revista Nova Escola**, São José de Campos/SP, ed. 231, abr. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/criancas-muito-aprender-creche-educacao-infantil-aprendizagem-brincadeiras-linguagem-546791.shtml?page=6>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Com lápis de cor e varinha de condão... Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RICHTER, Sandra. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SILVA, Maurício Roberto da. Exercícios de ser criança: o corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberta da (org.). **Corpo – Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

STABILE, Rosa Maria. **A expressão artística na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1988.

YOLANDA, Regina. *Artes visuais na escola*. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DANÇA EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICADOS

Olga Christina Scandolaro Santos
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Ariane Franco Lopes da Silva
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Resumo: Esta pesquisa traz resultados de um projeto piloto que encontra inspiração em um trabalho em dança educação desenvolvido no Centro de Atividades Psicofísicas Patrick – CAPP, instituição que presta serviços pedagógicos, clínicos e de assistência social a pessoas com deficiência intelectual, múltiplas e altas habilidades e/ou superdotação. Neste contexto, a dança é compreendida enquanto linguagem artístico-expressiva, além de uma manifestação cultural. O estudo encontra suporte teórico-metodológico na teoria das representações sociais, idealizada por Serge Moscovici (1978). O objetivo geral da pesquisa foi identificar representações sociais de professores, terapeutas e pais de pessoas com deficiência intelectual sobre a dança educação e sobre o corpo do deficiente no contexto da educação especial. Desenhou-se uma metodologia de pesquisa de cunho exploratório e de caráter qualitativo, com um instrumento que inclui a técnica da associação livre de palavras (TALP) e o complemento de frases. Os resultados indicam que a dança é entendida como uma forma de superação de dificuldades e como uma fonte de prazer. A imagem de corpo do deficiente esteve associada à de superação. Entretanto, observaram-se algumas contradições entre os termos felicidade e alegria, superação e capacidade.

Palavras chave: Dança educação; Deficiência intelectual; Representações sociais.

Introdução

A temática desta pesquisa surgiu a partir de reflexões sobre a dança em contextos educacionais não formais, direcionada a Pessoas com Deficiência Intelectual (PCDIs). Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), pode-se definir a Deficiência Intelectual como o estado de redução notável do funcionamento intelectual, tornando-o inferior à média. A deficiência está associada a limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo das pessoas às situações cotidianas, como por exemplo, a memória e a capacidade de se relacionar socialmente. O trabalho desenvolvido ao longo dos últimos onze anos em dança educação no Centro de Atividades Psicofísicas Patrick (CAPP), uma associação civil sem fins lucrativos, localizada no município de Chapecó, em Santa Catarina, visa trabalhar nos educandos com deficiência intelectual essas duas limitações, memória e socialização, assim como as suas habilidades psicomotoras. Na modalidade “educação especial”, as atividades pedagógicas e terapêuticas de dança educação têm como objetivo geral proporcionar aos educandos vivências corporais através da arte da dança, para que eles desenvolvam suas capacidades comunicativas, expressivas e relacionais, além do exercício da memória e da coordenação motora. A dança é compreendida enquanto uma linguagem artístico-expressiva e uma manifestação cultural que permite que essas pessoas se tornem sujeitos mais participantes da sua própria história, mais autônomos e atuantes em grupos, nas comunidades e na sociedade em que vivem.

Embora as atividades tenham esses objetivos e ao longo das aulas é possível perceber o desenvolvimento dos educandos nas suas potencialidades psicomotoras, sociais, criativas e expressivas, nota-se que as representações sobre a deficiência intelectual e sobre o corpo da pessoa com deficiência, construídas por membros dessa comunidade, e principalmente sobre o papel da dança no contexto da deficiência, precisa ser problematizada e melhor compreendida.

A história do corpo nas sociedades revela preconceitos e estereótipos que continuam por excluir crianças, jovens e adultos com alguma deficiência, seja ela motora intelectual ou sensorial, de seus direitos à cidadania, por não se enquadrarem aos padrões estéticos e de comportamento estipulados como corretos e competentes. Essa exclusão se dá no contexto mais amplo da sociedade, demonstrando a existência de resistências à inclusão. Podemos citar como exemplos dessa representação negativa e da falta de compreensão nas capacidades dos indivíduos acometidos por uma deficiência a negação da existência de um familiar nesta condição, poucos comentários sobre o tema da deficiência nas conversações cotidianas e o descrédito dos pais, professores e terapeutas sobre o potencial dessas pessoas nos campos acadêmicos, de trabalho e de lazer. A forma de ver o sujeito com deficiência, como alguém improdutivo e pouco autônomo, faz parte dos conhecimentos socialmente construídos que persistem ao longo da história da humanidade e que podem ter um impacto negativo no próprio desenvolvimento dessas pessoas.

Como as representações sobre a deficiência intelectual e sobre o corpo da pessoa com deficiência, construídas por membros dessa comunidade, precisam ser problematizadas e melhor compreendidas, o objetivo geral da pesquisa é identificar as representações sociais de pais, professores e terapeutas de pessoas com deficiência intelectual sobre a temática da deficiência, do corpo do deficiente e da dança educação no contexto da educação especial. Adotamos como objetivos específicos identificar os elementos que constituem essas representações e apontar suas prováveis ancoragens e processos de transformação. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se conhecer os saberes de senso comum de diferentes sujeitos sobre a deficiência e sobre a dança na deficiência, pois esses saberes teriam um efeito na forma com que as pessoas convivem e se relacionam com os deficientes. Conhecê-los nos possibilitaria desenvolver projetos futuros no sentido de transformar as atuais visões, posturas e práticas pedagógicas e

contribuir para a desconstrução de representações mais tradicionais sobre a deficiência. Partimos do pressuposto que a dança pode auxiliar no desenvolvimento global das pessoas com deficiência, pois ela não é apenas uma atividade recreativa e lúdica, mas também uma atividade que promove o desenvolvimento social, cognitivo e psicomotor desses educandos.

Inserida na linha de pesquisa “Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, a investigação encontra apoio nos trabalhos desenvolvidos pela Professora Dra. Ariane Franco Lopes da Silva. A Professora vem demonstrando a importância de se acessar as representações sobre o corpo no contexto educacional e sobre outros temas sociais relevantes para essa compreensão, no sentido de elucidar os efeitos desses saberes nos comportamentos dos indivíduos e no seu desenvolvimento psicossocial. A presente pesquisa traz resultados de um estudo preliminar desenvolvido em um projeto piloto com os educandos do CAPP, e que é resultado de um desdobramento dos trabalhos elaborados dentro desta linha de pesquisa. Trabalhou-se com algumas hipóteses de pesquisa. A primeira hipótese é que uma grande parte dos professores e terapeutas que acompanharam a implantação e o desenvolvimento do projeto de dança, como uma disciplina inclusa no currículo da instituição CAPP, não percebe a importância dessas atividades para o desenvolvimento social, afetivo e psicomotor de PCDI. Possivelmente, elas vêem a dança como uma atividade apenas recreativa. Outra hipótese é que essa valorização existe, mas vem desacompanhada de conhecimentos acerca dos potenciais da dança para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem para as PCDI. A terceira hipótese é que os pais percebem os benefícios das atividades de dança para seus filhos e que esta atividade tem efeitos positivos nas atitudes dos mesmos, tanto no ambiente da instituição CAPP como fora dela. Embora reconheçam a existência de preconceitos na sociedade sobre a deficiência e sobre o corpo da

pessoa com deficiência, ou seja, os saberes de senso comum sobre a deficiência, não percebem o quanto esses saberes afetam de maneira negativa os esforços pedagógicos das atividades de dança e de seus objetivos educacionais.

Referencial Teórico

A Teoria das Representações Sociais, idealizada por Serge Moscovici (1978, 2003) oferece o suporte teórico e metodológico para esse estudo, evidenciando que as representações sociais construídas sobre temas sociais impactam no comportamento dos indivíduos e nos julgamentos que eles fazem sobre fenômenos sociais. No caso desta investigação, o acesso às representações sociais sobre a deficiência intelectual, sobre o corpo na deficiência e sobre a dança no contexto da deficiência, indicaria os efeitos dessas representações nos hábitos e comportamento dos professores, dos terapeutas e dos pais diante das atividades de dança, revelando os valores e os significados atribuídos a essas atividades.

Segundo Moscovici (1978, 2003), as representações sociais sobre um determinado objeto social têm suas origens nas conversações cotidianas entre as pessoas e estão enraizadas nos contextos sociais. Essas representações têm a função de explicar os fenômenos, justificar as práticas, comportamentos e hábitos e orientar as relações sociais (JODELET, 2001, 2006). Por essa razão, o entendimento que professores, terapeutas e pais tem da deficiência e da dança no contexto da deficiência pode revelar as concepções compartilhadas por eles sobre esse tema. Como as representações são ancoradas nas histórias de vida, na cultura e nas interações sociais, os sujeitos que possuem formação em diferentes áreas e que estejam de diferentes maneiras ligadas às PCDIs podem apresentar representações distintas acerca desses temas. Estabelecer comparações entre esses sujeitos permitirá observar em que aspectos os elementos das representações se assemelham ou se diferenciam. Esta comparação poderá contribuir para a

compreensão da variedade de saberes sobre como proceder pedagogicamente com os educandos e sobre o papel da dança no contexto da deficiência. Essas informações são importantes para construir, junto aos setores pedagógicos e administrativos do CAPP, projetos integrados que contribuem para o desenvolvimento das PCDIs. Parte-se do pressuposto que uma das dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento está na visão que os professores, terapeutas e pais têm da deficiência e da dança na deficiência, suas expectativas e desafios enfrentados.

Para se aprofundar no conhecimento do conteúdo das representações sociais sobre a deficiência e a dança educação nesse contexto, utilizaram-se os trabalhos de Abric (1994) e Sá (1998) que enfatizam a dimensão estrutural das representações e seu funcionamento. A teoria do núcleo central, proposta por Abric (1994), é um desdobramento da teoria das representações sociais e tem como preocupação analisar o conteúdo cognitivo das representações. Para os autores, o conhecimento sobre um determinado tema ou objeto social é constituído por um conjunto organizado de ideias e valores que se distribuem entre um núcleo central e as periferias. No núcleo central encontramos os elementos que definem e organizam as representações. Estes elementos fazem referência às memórias coletivas, são consensuais, expressam a homogeneidade das representações e são resistentes às mudanças. Os outros elementos, chamados de periféricos, refletem as ideias e os valores mais sensíveis às experiências individuais. Eles expressam a heterogeneidade das representações e, por esta razão, podem conter contradições.

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre a dança educação para pessoas com deficiência abrangem diferentes áreas do conhecimento e com diversas finalidades. Há investigações que tratam da deficiência na escola, com foco nas questões educacionais. Outras falam da dança nas terapias de reabilitação, no setor esportivo e no campo das artes, desenvolvendo habilidades expressivas e comunicativas (LOPES, 2011; ALBRIGHT,

1997; KLEINUBING et. al., 2012; SOMERA, 2008; MAUERBERG, 2004; NABEIRO et. al., 2010; ROSSI, 2013 e FUX, 1983). Os autores que desenvolvem pesquisas com dança educação compreendem que a mesma utiliza-se da técnica de (re) conhecimento da vida do corpo, retratada por saberes que se constroem a partir das experiências (MARQUES, 2007, 2010; NUNES, 2003; VEDERTI, 1998; e NANNI, 2002). Com Somera (2008), vemos o enfoque dado às instituições especializadas voltadas às pessoas com deficiência. O autor investiga as interações do artista com deficiência em atividades culturais e artísticas e aponta que grande parte das pesquisas discute os fazeres em Arte e Deficiência numa perspectiva instrumental. Ou seja, utiliza-se de atividades artísticas como meio para atingir outros objetivos como o aprendizado de conhecimentos variados e a terapia. A partir destes estudos, evidenciou-se a necessidade de mais pesquisas sobre a dança na deficiência intelectual a partir de uma análise psicossocial, pois elas são escassas. A ideia é identificar as representações construídas pelas pessoas de um determinado grupo social sobre a deficiência, sobre o corpo da pessoa com deficiência e sobre a dança na deficiência. Essas representações teriam um efeito na maneira com que os professores, terapeutas e pais se relacionam com as PCDIs, o que poderia ter um resultado no seu desenvolvimento.

Metodologia

Para se comprovar ou refutar as hipóteses elencadas acima, desenhou-se uma metodologia de pesquisa de cunho exploratório e de caráter qualitativo. Essa pesquisa traz alguns dos dados obtidos com um projeto piloto desenvolvido pela professora de PCDIs, que entrevistou 19 professores, 8 terapeutas e 38 pais de educandos com deficiência que freqüentam o CAPP. Elaborou-se um instrumento multifacetado que inclui o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e um questionário de perfil com questões fechadas e abertas aos professores, terapeutas e familiares dos

educandos/pacientes. O questionário contém questões sobre temas relativos à deficiência e ao ensino da dança no contexto da educação especial. Na Associação Livre de Palavras os respondentes foram solicitados a falar as primeiras quatro palavras que lhes vieram à mente quando ouviram os seguintes termos indutores: “dança”, “corpo e deficiência”. Esse instrumento foi aplicado após algumas situações de ensaios de dança e nas situações de apresentações mais elaboradas de dança, em formato de espetáculo. O caráter espontâneo e a dimensão projetiva desta técnica permitem o acesso à dimensão simbólica das representações, revelando aspectos implícitos e latentes não revelados nas falas e nos textos discursivos.

Os dados da associação livre foram computados pelo *software* Evoc (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*) (2000), que possibilita a análise de evocações e é baseado no método de Vergès (1992). Este software combina a frequência de palavras evocadas com a sua ordem de evocação, gerando uma tabela com quatro agrupamentos. As palavras altamente frequentes e prontamente evocadas podem ser encontradas no quadrante superior esquerdo, que possivelmente constitui o núcleo central das representações. As palavras altamente frequentes, mas pronunciadas menos prontamente, estão no quadrante superior direito; as com baixa frequência, mas pronunciadas prontamente, estão no quadrante inferior esquerdo; enquanto que as de baixa frequência e pronunciadas por último, no quadrante inferior direito. O questionário inclui uma parte de complemento de frases formuladas especificamente para cada grupo de sujeito: pais, professores e terapeutas. Para os pais, foi solicitado completar a seguinte frase: “Quando meu filho dança, eu sinto.....” Para os professores e terapeutas, foi solicitado completar a seguinte frase: “Quando meu educando ou paciente dança, eu sinto.....”. Os dados das respostas obtidas com o complemento de frases foram interpretados a partir da análise de conteúdo, que possibilitou a classificação de palavras em categorias temáticas, a observação de

suas frequências, e a sua interpretação em termos do que elas significam (BARDIN,1977). Esses resultados geraram uma tabela onde estão expostas as palavras mais frequentes. A tabela traz os resultados dos diferentes sujeitos da pesquisa permitindo a visualização das respostas de cada grupo e a elaboração de comparações entre eles.

Análise dos resultados

A análise dos dados coletados pela ALP sobre o termo indutor “Dança” para os professores e terapeutas pode ser vista na tabela 1, abaixo. A partir dos resultados obtidos, a palavra “movimento”, que está no primeiro quadrante, constitui o núcleo central da representação de Dança, demonstrando uma referência consensual dos professores e terapeutas de que o movimento é o que melhor representa a dança. Como o núcleo central traz as expressões presentes nas memórias coletivas, ele expressa a homogeneidade dos significados das representações e sua provável estabilidade. Assim, dança e movimento parecem estar associadas.

Tabela 1. Resultados evocações de professores e terapeutas para termo “dança”.			
Ordem média da evocação			
Frequência	< 2,5	> 2,5	
> ou = 9	13 Movimento	1,462	
Entre 4 e 8	7 corpo	2,000	6 alegria 2,500 5 expressão 2,600 4 prazer 3,250 7 ritmo 2,714

Os resultados nos outros quadrantes demonstram que movimentar o corpo é algo realizado a partir de um ritmo e que expressa alegria de forma prazerosa. As palavras nos outros quadrantes agregam novos elementos a essa representação que revelam uma proximidade com o cotidiano das pessoas, tendo mais a ver com o contexto de vida de cada sujeito. Assim, “prazer”

e “alegria” representam esse lado mais afetivo da dança. Podemos discutir se o prazer e a alegria se referem aos que vêm a dança, ou aos que dançam. A análise dos dados coletados pela ALP sobre o termo indutor “Dança” para os pais pode ser vista na tabela 2, abaixo.

Tabela 2. Resultados evocações dos pais sobre o termo indutor "dança".			
Ordem média da invocação			
Frequência	< 2,5		> 2,5
> ou = 9	24 alegria	2,125	
Entre 5 e 8	5 diversão	2,000	8 felicidade 3,125
	5 liberdade	2,000	5 prazer 3,200
	8 movimento	1,625	

A partir das evocações dos pais, a palavra “alegria” constitui o núcleo central da representação de “Dança”. Isso significa que o núcleo central traz uma referência consensual, presente nas memórias coletivas e expressando a homogeneidade dos significados de dançar. Provavelmente, a dança está associada a esse sentimento de alegria. As outras palavras, nos outros quadrantes, reforçam essa ideia e expressam os sentidos mais ligados ao dia-a-dia, aos contextos de vida de cada um. Mesmo assim, reforçam esse sentido de algo positivo, feliz, divertido, além do sentido de liberdade e de prazer.

Numa análise comparativa das duas tabelas com os resultados obtidos a partir do termo indutor “Dança” mostra que, para os professores, a dança representa movimento. Já para os pais, a dança representa algo alegre e prazeroso. Ambas as representações de dança, “movimento” e “alegria” parecem ser diferentes. Para os professores, o aspecto mais técnico prevalece, ao passo que para os pais, o aspecto mais sensitivo e emocional foi revelado. Possivelmente, os pais estão manifestando também um sentimento próprio quando vêm seus filhos dançarem. Eles se sentem felizes e alegres ao vê-los executando uma atividade que exige muito controle, autonomia, memória e cooperação. Então,

estudos futuros devem buscar compreender melhor a evocação desses sentimentos encontrados nas falas dos pais. A análise dos dados coletados pela ALP sobre o termo indutor “corpo e deficiência” para os professores e terapeutas pode ser vista na tabela 3, abaixo.

Tabela 3 resultado evocações professores e terapeutas sobre o termo indutor “corpo e deficiência”.				
Ordem média da invocação				
Frequência		< 2,5		> 2,5
> ou = 9	9 movimento	1,556		
	10 superação	2,300		
Entre 4 e 8	4 capacidade	1,750		5 alegria 2,600
	4 limite	1,250		5 emoção 3,000
	4 motivação	2,250		5 expressão 2,600

As palavras “superação” e “movimento” constituem o núcleo central da representação de “corpo e deficiência” para os professores e terapeutas. Isto significa que para estes sujeitos o movimento é uma forma de superação para um corpo acometido por alguma deficiência. Eles também salientam que a partir do movimento os educandos podem mostrar que são capazes de superar seus limites quando se sentem motivados de forma alegre a expressarem suas emoções. As expressões na segunda periferia continuam a dar sentido ao aspecto mais técnico da dança que tem a ver com a capacidade de se mover, com os limites a serem transpostos e superados. Nesse sentido, elas reforçam os termos do núcleo central. Mas, no último quadrante, as expressões refletem o lado mais sensível e emotivo da dança, que tem a ver com alegrias e emoções, além do aspecto relacional que a dança, como uma linguagem, propicia. Ou seja, as pessoas se expressam por meio dos movimentos.

A análise dos dados coletados pela ALP sobre o termo indutor “corpo e deficiência” para os pais pode ser vista na tabela 4, abaixo. Podemos observar que a palavra “superação” constitui o

núcleo central da representação de corpo e deficiência para os pais. Isto quer dizer que, apesar da deficiência, pode ocorrer a superação. Transpor dificuldades e obstáculos parece ser o significado mais central dessa representação de corpo. A ênfase parece estar em um problema, em um corpo deficiente que tem que se superar. As outras palavras, na segunda periferia, fazem referência à ação de incluir como um meio de ajudar as pessoas com deficiência. Nesse sentido, revelam uma realidade próxima aos pais que pode ser o CAPP. Novamente, os sentimentos se encontram na última periferia, e demonstram o lado mais emocional dessa representação. Mais uma vez, não é possível perceber se falam do corpo do deficiente ou dos sentimentos dos pais com relação a esse corpo. A palavra “amor” indicaria um sentimento dos pais com relação aos seus filhos? A partir da ajuda da inclusão, como uma forma de superar as dificuldades, estariam demonstrando o amor que dedicam a eles, para que eles se desenvolvam?

Tabela 4. Resultado evocações dos pais sobre o termo indutor “corpo e deficiência”.			
Ordem média da invocação			
Frequência	< 2,5	> 2,5	
> ou = 7	9 superação	1,333	
Entre 3 e 6	3 ajuda	2,000	3 amor 3,333
	4 capacidade	2,000	3 desenvolvimento 2,667
	4 inclusão	2,250	3 dificuldade 2,667
			5 emoção 3,000

Numa análise conjunta das duas tabelas a partir do termo indutor “corpo e deficiência” percebeu-se que, para os professores, superação é algo importante para um corpo acometido por alguma deficiência. Também para os pais, a superação é importante. Mas, a palavra inclusão é um meio pelo qual essa superação ocorre. Isto mostra a similaridade dos significados presentes nas

representações dos dois grupos de sujeitos com relação ao corpo do deficiente. Mas, a inclusão só apareceu no grupo dos pais.

A análise dos dados coletados pelo complemento de frase “Quando meu- educando - paciente – filho dança, eu sinto...” para os professores, terapeutas e pais podem ser vista nas tabelas 5 abaixo. Após uma leitura flutuante dos complementos, observou-se que algumas palavras remetiam mais diretamente à temática dos sentimentos dos sujeitos diante das atividades de dança de seus educandos, pacientes e filhos, que outras. Então, elas foram selecionadas e contabilizadas, adquirindo um número de ocorrência. Em um terceiro momento, foram observadas as suas freqüências em relação ao número total de palavras identificadas e selecionadas. Cada palavra foi computada uma única vez por sujeito, mesmo que aparecessem mais de uma vez no mesmo complemento de frase, como propõe Bardin (1997). Segue abaixo tabela demonstrativa dos resultados:

Tabela 5. Resultados complementação de frase afirmativa para pais, professores e terapeutas.								
(Pais) - Quando vejo meu (a) filho (a) dançar eu sinto...								
Categoria	Feliz	Orgulho	Prazer	Movimento	Capaz	Paz	Emoção	
%	60,97	7,31	7,31	4,87	2,47	2,56	2,19%	
(Professores) - Quando vejo meu (a) educando (a) dançar eu sinto...								
Categoria	Emo- ção	Alegria	Supera- ção	Apresentação	Orgu- lho	Capacida- de	Construção	Dedica- ção
%	25,58	18,60	11,62	11,62%	9,30	9,30%	2,36%	2,36%
(Terapeutas) - Quando vejo meu (a) paciente dançar eu sinto...								
Categorias	Feliz	Superação	Bem	Surpresa	Capaz	Satisfação	Gratidão	
%	41,66	16,66	8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	

Numa análise conjunta dos três grupos, os sujeitos destacam sentimentos como felicidade, emoção, superação e capacidade, dando a entender que estas pessoas que acompanham as aulas de dança compartilham de sentimentos em comum, embora tenham formação em diferentes áreas. Isso mostra que, possivelmente, nas conversações cotidianas entre eles são construídas representações. Essas representações estão mais centradas nos sentimentos diante da transposição de dificuldades.

Observou-se que o termo “surpresa” surgiu dentre outros sentimentos com alguma frequência no grupo dos terapeutas. Isso nos chama a atenção, pois a palavra “surpresa” exprime algo inesperado. Numa reflexão preliminar, a razão pode estar no fato dos terapeutas focarem suas intervenções individualmente e, ao presenciarem a atuação dos pacientes em grupo, quando dançam, ficam encantados com o resultado da dança. Por outro lado, os professores desenvolvem suas mediações com grupos de educandos e já conhecem o comportamento dos mesmos em situações de trabalhos em equipe. Outro resultado chama a atenção. A expressão “feliz” foi muito frequente no grupo dos pais, o que nos mostra os seus sentimentos diante da dança de seus filhos. Entretanto, a palavra “capaz” apareceu com baixa frequência nesse mesmo grupo, o que nos parece uma contradição.

Considerações finais

Esse estudo permitiu conhecer as representações de pessoas sobre a dança, o corpo e a deficiência. Com base nas evocações dos professores, terapeutas e pais percebe-se que os mesmos entendem a dança como uma forma eficaz dos educandos/pacientes/filhos superarem as suas dificuldades, através do movimento corporal, sendo uma atividade prazerosa e capaz de estimular sentimentos de felicidade e emoção. Ressaltamos a importância da relação entre pensamentos e sentimentos positivos e o crescimento do vínculo afetivo que se estabelecerá entre as PCDIs e as pessoas com quem convivem. Pois, a relação de troca entre os sujeitos pesquisados e os sujeitos que dançam pode influenciar diretamente no desenvolvimento da autoestima dos sujeitos com DI, colaborando diretamente para a sua autonomia e o exercício de sua cidadania. A relação entre felicidade, superação e capacidade de se movimentar precisa ser melhor investigada. Aparentemente, o foco está na transposição de obstáculos, daí a relevância da palavra superação,

e não na valorização das capacidades de cada sujeito deficiente de se expressar por meio do movimento.

Referências

- ABRIC, J-C. **Pratiquessocialesetreprésentations**. Paris: Universitaires de France, 1994.
- ALBRIGHT, A. C. **Choreographing difference**. The Body and Identity in Contemporary Dance. New England: Wesleyan University Press, 1997
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- FUX, M. **Dança, experiência de vida**. Summus Editorial. São Paulo, 1983.
- JODELET, D. **As representações sociais** (Org.) Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- _____. Les corps, la personneetautru. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale des relations à autrui**. Paris: Armand Colin, 2006, p. 41-65.
- KLEINUBING, N. D.; ROCHA, D. D.; FOCHESATO, A. P. & SANTOS, O. C. S. Projeto Contradança: A extensão universitária dialogando com a dança e a diversidade. In: SARAIVA, M. C. e KLEINUBING, N. D. **Dança e diversidade: Caminhos e encontros**. Jundiaí, PACO editorial, São Paulo, 2012.
- LOPES, K. **Identidade social e auto conceito do dançarino em cadeira de rodas**. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - UNICAMP, São Paulo. 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000798678> Acesso em 03/10/2016.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.
- MARQUES, I. Dança educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C. e MARINHO, N. **Algumas perguntas sobre dança e educação - Seminários de dança**. Joinville, SC. Ed. Nova letra, 2010.
- MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atividade física adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmed, dança em cadeira de rodas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 4, p. 13-1. Brasília, 2004.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- _____. **Representações sociais.** Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NABEIRO, M.; LOPES, A.C.; NASCIMENTO, F.M. Do; ORLANDO, P.; D'Azeredo, P. J.; GARAVELLO, F. Del. M. L.; BICHUSKY R.; GARCIA, V. D.; VITÓRIO, R.; JÚNIOR, L. P. e ZONTA, A. F. Z. Aprendendo com o corpo deficiente. **Revista Ciência em Extensão.** June 2010, Vol.2 (Suplemento), p.51-52 .
- NANNI, D. **Dança Educação: Princípios, Métodos e Técnicas.** Rio de Janeiro: 4 ed.: SPRINT, 2002.
- NUNES, C. Dança, terapia e educação: caminhos cruzados. In: CALAZANS, J., CASTILHO, J. & GOMES, S. (Orgs) **Dança e educação em movimento.** São Paulo: Cortez, 2003.
- Organização Mundial da Saúde. (1993). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10– descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** Porto Alegre: Artes Médicas.
- ROSSI, P.e MUNSTER, M. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Movimento**, v.19, n.04, p.181-205. Porto Alegre, 2013.
- SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.
- SOMERA, N. **O artista com deficiência no Brasil: arte, inclusão social e campo artístico.** Dissertação de mestrado. Universidade estadual de Campinas – São Paulo, 2008.
- VEDERTI, E. B. L. P. **Dança na escola.** Rio de Janeiro: SPRINT – 1998.
- VERGÉS, P. *L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de une représentation.* **Bulletin de Psychologie**, v. XLV, n. 405, p. 203-209, 1992.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA PERSPECTIVA DO REGIME CIVIL-MILITAR E O SEU LEGADO PARA O CURRÍCULO DE ARTES

Victor Hugo de Oliveira Pinto
Mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação da
Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF)
victor.gotico@bol.com.br

Resumo: O presente trabalho é resultante da pesquisa relacionada a inclusão do ensino de educação artística durante o regime civil-militar através da Reforma da Educação básica dada pela redação da Lei N° 5.692 de 11 de agosto de 1971. A legislação que inclui o ensino de Educação Artística conviveu com a censura e a perseguição declarada instituída pelo AI-5. Desta forma busca-se averiguar a abrangência e a concepção teórico-metodológica dada para esta disciplina e sua relação com o contexto histórico e político da época uma vez que a sua inserção foi feita em pleno Governo Médici que, por sua vez foi o governo mais repressor da ditadura. Além deste prisma, é feita uma análise do legado deixado pela inserção desta disciplina e da concepção teórico-metodológica no currículo atual dado pela Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Palavras-chave: Educação; Arte; censura; crítica; legado.

Introdução

Primeiramente, precisa ser elucidada a diferença entre a arte e a educação artística. A arte é abrangente, parte da elaboração de uma linguagem e de uma comunicação visual que o artista constrói a partir do seu olhar em relação ao mundo, e sua experiência como sujeito e como ser social no espaço-tempo em que se situa. Já a Educação Artística é mais restrita, pois trata-se de uma disciplina

que obedece a um currículo carregado de valores e ideologias presentes num determinado período histórico social. A finalidade de elucidar essa distinção consiste em elucidar as diferentes contribuições tanto da arte, quanto da Educação Artística podem ter na formação do indivíduo que irá apreender esse conceito de forma variada. De um lado, a arte como uma experiência do educando, livre de um currículo centrado em um direcionamento pedagógico; de outro, a Educação Artística que obedece a um currículo pré-determinado e é apresentado de forma coordenada pedagogicamente.

Ambas lidam com a sensibilidade. Sendo assim, a arte e a Educação Artística possuem abordagens diferentes na formação da consciência, justamente por se situarem em âmbitos distintos, mas contribuem de diferentes maneiras para o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade.

De que maneira a arte e o ensino de Educação Artística podem afetar a ordem de um regime instaurado pela força e coerção?

Em 1971, durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, ocorre a reforma da educação básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que incluiu o ensino de Educação Artística como uma das atividades educativas presentes no artigo 7º da respectiva lei. Todavia, é necessário fazer um pequeno recuo para compreender a razão pela qual o Golpe de Estado foi decretado, para assim podermos acompanhar quais as discussões estéticas que existiam nos anos de 1960 e que contribuíram para o campo educacional. Também será preciso ir um pouco adiante, até 1973, quando foi aprovado o Parecer Nº 1.284, de autoria de Valnir Chagas, pelo Conselho Federal de Educação, e caberá, ainda, uma reflexão sobre a concepção pedagógica de Theodor Adorno, que considerava como função da educação evitar que a barbárie do nazismo, regime também marcado pelo Estado de exceção e intolerância, não tornasse a ocorrer (ADORNO, 2012). Num contexto parecido em que o

sentimento anticomunista justificou as arbitrariedades cometidas pelo Estado e a arte de protesto buscava alertar as pessoas sobre as dinâmicas desiguais de poder.

O contexto político do ensino de Educação Artística (Metodologia e objetivos)

O presente trabalho busca partir da análise do contexto político e econômico da época para que seja possível uma compreensão sistêmica de como o caráter e a dinâmica da sociedade durante este período influenciaram o aspecto teleológico da Educação durante este período. Partindo deste prisma esta pesquisa, tem por objeto de estudo compreender a arte e o ensino de Educação Artística durante o período de 1964 a 1971 e segue as investigações presentes na linha de pesquisa Filosofia, Estética e Sociedade do PPGE-UFF, tendo como finalidade a produção de uma reflexão sistêmica acerca da historicidade da arte e do seu ensino no país. Nesta pesquisa optamos pelo recorte no marco proposto à luz da categoria da totalidade (MARX; ENGELS, 2004) e da Teoria Crítica, tendo Adorno como um de seus principais expoentes, seja pela necessidade de realizar uma abordagem histórico-dialética e crítica das relações sociais de produção da arte e da educação no Brasil, seja considerando o caráter declaradamente conservador e anticomunista do regime civil-militar instaurado após o golpe de 1964, seja, até mesmo, devido à sua práxis ditatorial. É, portanto, na perspectiva de poder contribuir para o debate em torno da abrangência histórica da Lei 5.692/1971 no tocante à educação artística que se justifica esta pesquisa.

Trata-se, portanto, de enfrentar o desafio de sistematizar a trajetória histórica da produção artística relacionando-a com a trajetória histórica do ensino de arte no Brasil, sendo, para isso, necessário analisar criticamente os seguintes aspectos:

- A razão pela qual o regime introduziu a obrigatoriedade da educação artística no currículo das escolas;
- A razão pela qual o regime promoveu a profissionalização da formação superior do docente na forma de licenciatura em educação artística;
- A dimensão estético-ideológica das contribuições do pensamento pedagógico oriundo dos movimentos educação através da arte e arte-educação.

Conforme exposto, esta pesquisa se adequa a proposta do eixo 2: Educação, cultura e linguagem que aborda os estudos sobre as relações entre escolarização e linguagens, cultura e educação tanto por tratar de uma problematização de uma Lei educacional e seu legado para a legislação atual como no tocante própria relação estabelecida entre a Educação e a Cultura e por se tratar também de como a Educação Artística pode ser uma linguagem capaz de contribuir para a emancipação dos valores opressivos imposto por um regime baseado no autoritarismo e no Estado de exceção.

Por conta da capacidade emancipatória da Arte, qual teria sido a concepção de ensino de Educação Artística dada pelo regime militar?

Tal indagação constitui-se como eixo motivador deste trabalho e a sua resposta encontra-se na fundamentação e no decorrer da exposição do problema.

As disputas pelo projeto de sociedade, pela Educação e pela Educação Artística. (Resultados e discussão)

Primeiramente, ao tratar deste tema é necessário realizar um pequeno recuo em relação ao projeto de desenvolvimento assinalado pelos governos populistas de Juscelino Kubistchek, Jânio Quadros e João Goulart que tinham um modelo de política-econômica baseado no desenvolvimentismo nacional, daí o pesado investimento destes governos na Indústria; em contrapartida existia os defensores de um modelo capitalista associado em que o

Brasil ocuparia um modelo de desenvolvimento subalterno em relação ao mundo, de um lado os representantes da política econômica desenvolvimentista e estavam representados pelo Poder Executivo; de outro os representantes do capitalismo associado e estavam representados pelo Poder Legislativo (IANNI, 1991).

Durante esse momento houve uma série de disputas pelo projeto educacional e de sociedade por parte dos parlamentares. Nos anos de 1950 os debates acerca de um projeto educacional para o Brasil voltaram à tona e os embates entre defensores do ensino público gratuito e os defensores da liberdade de ensino, para garantir a manutenção da existência da escola privada, voltaram a emergir no cenário político. Segundo Oliveira (2014), o Brasil investia muito significativamente na sua economia, diferentemente das economias capitalistas centrais. Ele alcançou taxas de crescimento de 10% à 11% ao ano e prosseguiu dessa maneira até 1964 com médias de crescimentos de 8%, façanha essa pouco realizada na história do país. Ainda em Oliveira (2014), havia a implementação dos ramos automotivos da indústria e estavam fundamentalmente implantados, mas não fundamentalmente maduros.

Diante do crescimento econômico baseado na acumulação de capital fomentado pela indústria e abertura ao capital externo, existiam impasses em relação ao crescimento industrial convivendo paralelamente com uma agricultura atrasada, com um país deficitário de recursos para manter a própria estrutura industrial e ainda com um modelo agroexportador, em outras palavras, com um capitalismo que ainda era marcado pela dependência de capital externo, visto que até mesmo a industrialização que aqui se instalava estava condicionada ao investimento estrangeiro, logo, a expansão capitalista num Estado com base fiscal estreita e aliada a abertura para o capital externo levou o país a financiar a expansão industrial pela emissão de moedas, o que levou ao crescimento da inflação. Segundo Napolitano (2014) a inflação cresceu de 30,5% em 1960 para 92,1% em 1964, concomitantemente com a desaceleração

do Produto Interno Bruto (PIB) que variava de 9,4% em 1960 para 3,4% em 1964.

Apesar dos discursos em favor da Educação Pública, do vínculo e responsabilização do Estado com o planejamento educacional, não existia a materialidade ou estrutura para a expansão desta mesma e nem para a universalização da Educação e profissionalização em larga escala, prova implícita da impossibilidade do Estado em gerir os assuntos educacionais está presente no fato de que:

Para efetivar o ensino industrial – a mais urgente demanda de uma economia que acelerava o processo de substituição de uma economia que acelerava o processo de substituição de importações e destinado à uma parcela da classe operária já engajada no processo fabril –, por exemplo, o governo se obrigou a recorrer a Confederação Nacional da Indústria (CNI) criando um sistema paralelo ao ensino oficial, o Serviço Nacional dos Industriários, posteriormente Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nessa iniciativa estava implícito o reconhecimento da incapacidade governamental em promover a formação profissional em larga escala, seja pela dificuldade do próprio sistema de alocação de recursos, seja pela inoperância do próprio sistema de ensino oficial para oferecer a formação técnica almejada. (EVANGELISTA, MORAES, SHIROMA, p. 28)

Diante do cenário de conflitos entre interesses antagônicos em relação ao projeto e papel que o Estado ocuparia em relação aos assuntos educacionais, foi votada uma LDB comum entre essas diferentes concepções em relação ao papel e responsabilidade assumidos pelo Estado no âmbito da Educação. A política educacional dada pela redação da Lei 4.024/61 representou paradoxos entre as obrigações expressas na lei e a realidade em cumpri-las. A manutenção do dualismo entre o caráter público e privado da Educação gerou um aspecto ambíguo na medida em que o Estado se ausentava das suas responsabilidades, mas em contrapartida, aumentava a receita de contribuição para a Educação, o que representou um ganho. A partir dos intensos debates em relação ao fomento e incentivo do Estado em relação à

Educação, o Governo João Goulart sanciona uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20 de dezembro de 1961 dúbia em relação à Educação. Além disto, se torna hegemônica a proposta de Anísio Teixeira em relação a Educação.

Baseado na teoria escolanovista de Jonh Dewey, Anísio Teixeira defende a ideia de que a Educação deveria dar ênfase aos processos mentais dos alunos e que estes deveriam aprender a se autogerir. Durante a aprovação da LDB de 1961, a Educação artística foi incluída no currículo como iniciação as artes pelo Artigo 38 da mesma lei. Todavia, a maneira como inclusa esta matéria no ensino também foi resultante de um cenário controverso entre duas propostas distintas em relação ao ensino de Educação Artística: de um lado o Movimento Educação pela Arte cuja proposta teórico-metodológica sofre influência do pensador anarquista inglês Herbert Read que afirmava “a integração de todas as faculdades biologicamente úteis em uma única atividade orgânica. No final, não faço nenhuma distinção entre ciência e arte, exceto quanto aos métodos, e acredito que a oposição criada entre elas no passado deveu-se a uma visão limitada de suas atividades.” (READ, 2013 p. 12).

O caráter interdisciplinar da arte na educação propiciava o desenvolvimento sensível da individualidade e esse desempenho torna as pessoas criativas, capazes de serem eficientes naquilo que se propõem a fazer, uma vez que todas as ações estavam envolvidas com algum tipo de sentido, desse modo, Read considerava que

Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos, e nenhum aspecto da educação está ausente deles. E são todos processos que envolvem a arte, pois esta nada mais é que a boa produção de sons, imagens, etc. Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão. (*Ibidem*)

Entretanto, há que considerar a diferença existente entre “a educação do indivíduo como artista, e a educação do indivíduo na

apreciação da obra de arte. Esta distinção é a que há de fazer entre a educação do produtor e a do consumidor.” (READ, 1946, p. 157). Diferentemente existia as propostas do Movimento Arte-educação que, por sua vez tinha um entendimento interdisciplinar e pragmático da Educação Artística.

Durante o período em que Anísio Teixeira esteve à frente do Instituto Escola Parque, instituto esse voltado para a educação integral, as atividades artísticas integravam a parte diversificada do currículo, e constituíam as atividades educativas no tempo integral dessa escola. A concepção de John Dewey em relação ao ensino de Educação Artística era que tal ensino deveria ser desinteressado de finalidades intelectuais ou lógicas, sendo basicamente comprometido com a experiência, revelando o caráter pragmático da sua concepção, o autor afirma que:

Os inimigos do estético não são nem o prático nem o intelectual. São o monótono; a lassidão dos fins indefinidos; a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais. Abstinência rígida, submissão pela força, tensão por um lado e dissipação, incoerência e indulgência sem objetivo, por outro, são desvios, em sentidos opostos, da unidade da experiência. Algumas destas considerações talvez hajam induzido Aristóteles a invocar o “meio proporcional” como a designação própria do que é distintivo tanto da virtude quanto do estético. Ele foi formalmente correto. “Meio” e “proporção”, entretanto, não são explicáveis por si próprios, nem devem ser tomados em seu sentido matemático primitivo, mas são propriedades pertencentes a uma experiência que efetua um movimento de desenvolvimento em direção a própria consumação. (DEWEY, 1980, p. 93)

Para Dewey a arte tinha um caráter fenomenológico na construção do conhecimento, desse modo, tendo a ideia pragmática de que a arte contribui para a formação do indivíduo de modo sensível, assim, não considera a especificidade da arte em relação à formação não somente da cultura, como também da própria percepção e caráter dos indivíduos na medida em que a arte trabalha os sentidos. Seguindo essa percepção pragmática, Dewey afirma que:

O reconhecimento enquanto tal é satisfeito quando se aderem um rótulo ou etiqueta apropriados, “apropriados” no sentido de servirem a um fim externo ao ato de reconhecimento – como um vendedor identifica a mercadoria por uma amostra. Não envolve qualquer tumultuação do organismo, ou comoção interior. Já um ato de percepção processa-se por ondas que se estendem serialmente através de todo o organismo. Não há na percepção, por conseguinte, tal coisa como o ver ou o ouvir e *mais* a emoção. O objeto ou cenário percebidos ficam completamente penetrados emocionalmente. Quando uma emoção despertada não permeia o material que é percebido ou pensado, tal emoção é ou preliminar ou patológica. (*Ibidem*, p. 102, 103)

Dewey afirma, também, que a percepção influencia no caráter emocional do indivíduo, entretanto, não considera que a arte é fundamental para sensibilizar e desenvolver a emoção através das sensações. Trata-se, portanto, de uma concepção superficial sobre o potencial formador da arte para os indivíduos.

Com o advento do Golpe de 1964, a política econômica passa a se alinhar com o modelo de capitalismo associado. A partir deste momento, instaura-se os inquéritos policiais militares (IPMs) contra professores e estudantes, tais medidas estenderam a Lei de Segurança Nacional para a esfera educacional. Estas medidas também foram o início da preparação para os acordos MEC-USAID.

Houve uma grande generalização em relação a qualquer manifestação de insatisfação em relação ao regime, na medida em que

[...] as “pressões dentro da ordem” foram assimiladas às “pressões contra a ordem” como um expediente prático para facilitar a estigmatização das primeiras e aumentar, em bloco, a eficácia do sistema de opressão e de repressão que conferia, desse modo, aos setores conservadores da burguesia o monopólio de selecionar e de introduzir as inovações historicamente necessárias. Dentro de semelhante contexto, o próprio radicalismo burguês “esclarecido” podia confundir-se com a “subversão” e o “comunismo”; e as “pressões contra a ordem” perdiam, em geral, qualquer “legitimidade” moral, legal ou política. Não se tratava, porém de um imobilismo histórico ou de uma defesa obstinada do estancamento. Ao contrário, os vários

estratos da burguesia se abriam tanto para as alterações da ordem, a partir de dentro, quanto para a “modernização dirigida de fora”, *desde que as condições e os efeitos de tais processos estivessem sob controle conservador.* (FERNANDES, 2006 p. 384)

A partir do AI-5, a perseguição torna-se indiscriminada, pois o Estado estendeu a doutrina de segurança nacional para todos os demais setores da sociedade. Na cultura, por exemplo, estabeleceu a censura. A política de repressão do regime civil-militar passou a se combinar com uma nova ótica de estruturação da administração pública: a tecnocracia. Em 1969, o governo estabelece uma nova redação em relação à constituição de 1967 dando um aspecto ainda mais autoritário para a constituição anterior, e promulga em 29 de setembro do mesmo ano o decreto 898/69 que definia os crimes contra a segurança nacional, ordem política, social, estabelecia o seu processo e julgamento, entretanto, que ordem social era a que estava sendo referida pelo decreto? Era a ordem do capital, da manutenção e acomodação das relações sociais tal como estavam.

A partir desta conjuntura, Valnir Chagas que foi o ideólogo educacional do regime militar elabora a Reforma do Ensino Superior a partir da Lei Nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e a Reforma da Educação Básica a partir da Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Em sua redação a LDB de 1971 estabelece

Art. 7 Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969.(BRASÍLIA, 1971, grifo nosso)

A partir do artigo 7º também institui uma parte diversificada em que junto com Educação Artística, também torna-se obrigatório o ensino nas escolas regulares: inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, e, além

desse dispositivo do Artigo 7, o parecer CFE 1284/73 de Valnir Chagas, a Educação Artística passou a contar com professores especializados e graduados nesta matéria e, portanto, aptos a lecioná-la nas escolas regulares.

Contudo, se comparada as propostas do currículo pelo Parecer CFE Nº 1.284/73 de Valnir Chagas com as propostas das Escolinhas de Arte e as discussões estéticas trazidas pelos neoconcretos e artistas pop das décadas de 1960 e 1970, não representou significativo avanço na medida em que a formulação da lei 5.692/71 e a aprovação do Parecer CFE 1.284/73 de Valnir Chagas não buscou nenhum diálogo com artistas da época e nem mesmo participou as Escolinhas de Artes dos debates que instituíram essa atividade educativa nas escolas regulares.

A lei que inseriu a Educação Artística nos currículos foi elaborada no contexto em que o tecnicismo encontra o seu apogeu no Governo Médici, este ensino de tal atividade educativa foi elaborado pela concepção tecnicista – marcada pela ausência de diálogo com a sociedade e com os órgãos que serão ajustados as leis e decisões tomadas de forma extremamente vertical pelo poder executivo – e empresarial do regime (DREIFUSS, 1981) em que, traduziam-se as questões da educação como custo e benefício, buscavam a maior eficiência na área educacional com o menor custeio.

Diante desse cenário não houve reconhecimento por parte do regime civil-militar em relação às especificidades de cada linguagem artística (artes plásticas, artes cênicas, artes musicais), a licenciatura curta foi criada de modo polivalente, desse modo, “aparentemente educadores e legisladores, na preparação da lei e sua regulamentação, só ouviram os educadores não-artistas na área.” (COSTA, 1994, p. 3). Este não-reconhecimento das propostas discutidas por artistas e professores da Escolinha de Arte implica que esta atividade educativa, está relacionado ao caráter político desta mesma lei, visto que

As Artes, assim como a filosofia, têm uma tendência a se tornar matéria polêmica, principalmente num quadro político convulsionado. Sua incorporação por uma educação de Estado, sobretudo num Estado de viés autoritário, não seria certamente algo simples. A entrada das Artes como atividade/disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus foi obra da mesma lei que excluiu a filosofia do segundo grau. Apesar de tudo, o conjunto da reforma ainda mantinha traços importantes do Esolanovismo que marcava a Lei de Diretrizes e Bases (1961). Foi, na verdade, no processo de sua implantação, que o autoritarismo de regime se fez mais presente. (*Ibidem*, p. 2, 3)

Apesar do fechamento do regime com a insurgência do AI-5, a Escolinha de Arte não foi proibida e nem teve as suas atividades suspensas pelo regime na medida em que

[...] o caráter polifacético do pensamento de Read, colocando-se ao lado de Nietzsche na luta contra o niilismo da cultura do Ocidente, ao mesmo tempo que fundamentava a sua proposta educacional em Platão e na psicologia de C. G. Jung, pode ter ajudado a “limpar o nome” da Escolinha diante da ira anticomunista do regime militar” (COSTA, 1994, p. 3).

A partir destes dados o que procurou-se averiguar, primeiramente a razão pela qual a legislação em relação a Educação Artística implementada pela Lei 5.692/71 foi promulgada de forma vertical de modo que:

[...] nenhum outro grupo ou movimento de artistas foi consultado, e nenhuma outra tendência das artes brasileiras, da época, se buscou referência para pensar o que poderia ou deveria ser um programa de artes nas escolas, mesmo entre aqueles que se dedicavam explicitamente à educação. Os artistas eram um grupo especialmente “contaminado”, na visão dos militares. (*Ibidem*, p. 4)

A Escolinha de Arte se caracterizava pelo método experimental e não oficializado previamente, dando total liberdade para os alunos desenvolverem a sua cognição a partir da experimentação e da livre expressão. Em depoimento, Cecília Conde, compositora e diretora musical, afirma que:

A contribuição e posição da EAB dentro do movimento educacional brasileiro consistiu no fato de ter sido o ponto de encontro neutro das grandes discussões –reuniu todas as correntes. Por ser livre não ter cursos oficializados, não tinha amarras e se permitia receber todas as correntes. A EAB era um laboratório para todos os que tinham um pouco de inquietação. A EAB não é a sede física, mas a ideia de renovação contra a repressão da criança, da experimentação e da criação. (CONDE, In INEP/EAB, 1980, p. 116, In., COSTA, p. 119)

Através da Lei 5.692/71 houve grandes expectativas por parte dos educadores uma vez que, através da promulgação da obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas regulares,

[...] considerava-se que o valor das artes na educação tinha sido finalmente reconhecido na sociedade [...] e a Escolinha não seria mais o único centro irradiador desta perspectiva. Esquecia-se a advertência de Anísio Teixeira (1983) em relação à distância entre os “valores proclamados e os valores reais” na história de nossa educação, a distância entre os discursos da lei, sua regulamentação e sua mesquinha execução. (COSTA, p. 120)

A partir da LDB de 1971, o ensino de Educação Artística torna-se matéria obrigatória nas escolas regulares de 1º e 2º graus, a partir da promulgação desta obrigatoriedade, tornava-se necessário corrigir uma lacuna: faltavam professores especializados para lecionar tal disciplina, e, a licenciatura nessa atividade educativa só foi criada dois anos depois, em 1973 pelo parecer CFE Nº 1284/73 de Valmir Chagas. De 1971 a 1973, a Escolinha foi o núcleo de formação e capacitação de professores aptos a lecionar Educação Artística nas escolas regulares, desse modo “considerava-se que a Escolinha deveria se empenhar mais, agora, na capacitação de pessoal para as escolas oficiais; concentrar-se nos níveis de 3º e 4º graus (pós graduação).” (*Ibidem*) A partir de então duas possibilidades passaram a orientar o futuro das atividades da Escolinha, estas seriam:

“1) Tornar-se uma Fundação, o que supõe um bom patrimônio e uma sólida infraestrutura financeira administrativa.; 2) Associar-se a uma universidade que lhe dê infraestrutura financeira e administrativa e o apoio legal, bem como o apoio financeiro, conservando porém o seu

caráter de Centro de Pesquisa em Arte-educação e montando, ao lado do laboratório com as crianças, cursos, especialmente de pós-graduação, capacitando pessoal para atuar nos cursos de educação artística das universidades do país, e ainda oferecer serviços e consultorias.” (INEP/EAB. 1980, p. 114, In., COSTA, P. 120)

Ainda segundo Costa, (1994) “nenhuma das duas se realizou. Na verdade, apenas ampliou-se a função de consultoria e prestação de serviços às instituições oficiais – MEC e Secretarias de Educação –, o que a Escolinha já vinha fazendo há muito tempo; e alguns projetos de pesquisas foram financiados pelo MEC e INEP.” (p. 120), ao mesmo tempo ficou notória a fragilidade da instituição Escolinha. Tal fragilidade era denunciada por Paulo Afonso Grisolli, admirador da instituição e, frequentemente convidado para os cursos da Escolinha, Grisolli afirmava:

Atualmente, como diretor do Departamento de cultura [da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro] ando preocupado com a Escolinha. Acho que o governo do estado teria obrigações maiores a assumir com a EAB [...] Quando o MAM se incendiou, as pessoas se mobilizaram. Todos perceberam que era uma grande instituição e que não poderia ter se incendiado. Há um incêndio que pode ser evitado numa instituição tão importante quanto o MAM, que é o incêndio da destruição, da morte [...] da perda de fôlego total da Escolinha, e ninguém está se sensibilizando. (GRISOLLI, in EAB/INEP, p. 1980, p. 115, In., COSTA, P 120, 121).

Apesar do apelo, nada foi feito e a Escolinha continuou a sobreviver de donativos e da receita dos seus cursos; entretanto, a Escolinha continuou servindo como centro de formação e capacitação de professores aptos a lecionar Educação Artística nas Escolas regulares, tal conjuntura refletia o caráter da ausência de responsabilidade do governo mediante a educação, a não tipificação dos vínculos do Estado para com os gastos públicos, em especial a educação, assim, tendendo a uma interpretação dúbia da legislação que, apesar do discurso modernizante, conserva as coisas no estado de estagnação em que se encontravam.

Além da ausência de diálogo, A concepção de Valmir Chagas na formulação do currículo de Educação Artística deu uma interpretação interdisciplinar para tal atividade educativa e:

Daí por diante, na parte comum, focaliza-se propriamente em matérias que se continuam e se completam. Pela Estética e História da Arte, considera-se o fato estético em si mesmo – em seus condicionamentos, em seu processo, em seus resultados – e em sua lenta e constante que é, afinal a busca de Formas de Expressão e Comunicação Artística ajustada a cada época e a cada circunstância. (CHAGAS, 1973)

O autor deste parecer reduz a arte assim como o ensino de Educação Artística ao campo da expressividade e da comunicação, tendo, também uma concepção pragmática de perceber a arte como resultante de processos e resultados, não citando o aspecto sociocultural da arte e a importância de tal aspecto para a formação do ser social. A visão datada e interdisciplinar deste parecer contribuiu para que os cursos fossem polivalentes e tivessem um tipo de direcionamento muito limitado e alienado da dinâmica social e das discussões estéticas em relação à formação dos professores de Arte.

Considerações Finais

Foi mais cômodo para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Conselho Federal de Educação (CFE) darem um sentido pragmático para o currículo de Educação Artística do que optar em ouvir tanto as discussões estéticas da época como as Escolinhas de Arte e suas propostas educacionais. Tal alinhamento foi responsável pela compreensão rasa e superficial sobre o ensino de artes que até os dias de hoje permanecem nas escolas regulares. O ensino de Educação Artística passa por uma contradição em relação à dicotomia entre uma concepção de ensino tecnicista (concepção predominante no Conselho Federal de Educação) e outra com caráter mais modernizante (presente nas Escolinhas de Arte).

A escolha de um modelo escolanovista e pragmático para a Educação Artística ao invés do modelo modernizante da Educação que, por sua vez, estava atrelado às concepções do Movimento Educação pela Arte, tal orientação elucida também as tentativas do governo omitir a própria expansão desta concepção do ensino desta atividade e suprimir da sociedade as possibilidades proporcionadas por esta visão mais modernizante do ensino de Educação Artística. Em um regime constituído pela força e pelo monopólio da informação e censura, as evidências sobre as reais intenções da época em que foi elaborado o currículo de Educação Artística não ficam muito claras. Nesta pesquisa procurou-se uma percepção holística da dinâmica e das relações sociais que estavam ocorrendo neste momento. É a partir do contexto social da época que se pode concluir como a dinâmica política, econômica e educacional tiveram as suas influências no processo de formação do objeto desta pesquisa: a inclusão do ensino de Educação Artística nas escolas.

Atualmente esta mesma disciplina, agora entendida como *artes*, ainda permanecendo de maneira genérica –, pois, qual arte se está ensinando? – ainda com as limitações herdadas do modelo educacional do regime civil-militar, permanece sendo um espaço dúbio na medida em que pode ser utilizado tanto para a reprodução da visão das coisas tal como sempre foram impostas a partir de um modelo de sociedade e de valores que foi projetado a partir dos aspectos políticos e ideológicos de uma determinada ordem dominante que não só se impôs a partir da coerção, como também do consenso e da educação, o que inclui a Educação Artística, que também é utilizada para esse mesmo fim. Todavia, esse mesmo espaço pode ser apropriado pelo professor dessa mesma *disciplina* (como presentemente é entendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9394/96) para possibilitar o aluno ter acesso as mais variadas expressões culturais e entender o quanto a diversidade constitui a nossa humanidade e o quanto o respeito e o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos é fundamental para que possam ter novas possibilidades de dar

diferentes significados para a realidade e enxergar o mundo por outros olhares.

Referências

- COSTA, Mauro José Sá Rêgo. *O artista na sala e aulas: outras perspectivas para a educação*. Rio de Janeiro: UFRJ (Tese de doutorado), 1994.
- DEWEY, John, *Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral*, Traduções de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho, São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DREIFUSS, René Armand, *1964: A conquista do Estado, Ação política, Poder e Golpe de classe*, 3ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 1981.
- EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia, SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FERNANDES, Florestan, *A revolução burguesa no Brasil*, 5ª edição, Editora Globo, São Paulo, SP, 2006.
- IANNI, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*, 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- OLIVEIRA, Francisco, *Dilemas e perspectivas da economia brasileira no pré 64*, In., TOLEDO (Org.), *1964, Visões críticas do golpe*, 2ª ed., Campinas: Editora Unicamp, 2014.
- READ, Herbert, *Educação pela arte*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- READ, Herbert. *A arte e a sociedade*. Portugal, Lisboa: Edições Cosmos, 1946.

Documentos

- BRASÍLIA, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 5.692/71.
- CHAGAS, Valnir, *Parecer CFE Nº 1.284/73, Conselho Federal de Educação, 1973*.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA MODERNIDADE E A DISPUTA HEGEMÔNICA DA SOCIEDADE ATRAVÉS DA CULTURA

Victor Hugo de Oliveira Pinto
Mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação da
Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF)
victor.gotico@bol.com.br

Resumo: A presente pesquisa está diretamente relacionada ao campo da Educação Estética que compões a educação dos sentidos que, por muitas vezes for ignorada pelo currículo oficial das escolas e das esferas tanto das secretarias de educação como por parte do governo, a não existência de um projeto que abranja esta atividade revela o descaso e desconhecimento para com a necessidade de sensibilização das pessoas. A partir desta constatação, busca-se compreender as discussões que se estenderam durante o século XIX nos seus pontos mais culminantes de modo a analisar e expor a importância desta disciplina como sendo, também, produtora de conhecimentos relacionados à esfera das sensações e, portanto, de fundamental importância para a formação humana e estímulo em relação à criatividade. Sendo assim, o despertar da criatividade pode se constituir como importante fator para que as pessoas passem a se perceber como capazes de ser protagonistas da história e da realidade ao invés de meros espectadores desta.

Palavras chave: Educação; Estética; sensibilidade; percepção; formação.

1. Introdução

Este trabalho possui como finalidade, mostrar de maneira resumida as discussões filosóficas sobre a relevância da educação estética bem como as suas contribuições para a questão estética e o

papel fundamental que a educação estética ocupa na construção e emancipação da consciência dos indivíduos no que tange a sua realidade e a possibilidade de transformar a sua história, visto que a transformação começa quando de conhece, quando se percebe, e a partir da percepção e do conhecimento formulam-se meios para transformar o caráter e o estado das coisas.

A arte é o instrumento de comunicação mais antigo que já existe, assume uma função de linguagem visual em que a imagem assume um discurso, uma ideia, e, por conseguinte, uma ideologia. A partir da arte que o homem expressa os seus valores, suas concepções morais, culturais, políticas, religiosas, enfim, a arte é um dos variados instrumentos que o homem expressa a sua singularidade. Desta maneira indaga-se:

Qual é a função que a arte assume em um mundo em que as concepções de progresso começam a emergir e a figura do artista (essa figura idealista, bucólica e até romântica) começa a desaparecer?

Diante de um mundo em que tudo passa a ser funcional, mercantilizado e coisificado, a arte passa a ter uma função fundamental no desenvolvimento perceptivo e passa a ter uma utilidade científica, já que tudo o que o homem cria, num contexto marcado pela ascensão industrial e pelo cientificismo, passa a ter uma finalidade com determinados critérios e postulados científicos. Diante deste cenário os artistas passam a realizar as suas pesquisas ao ar livre, e se deparam com uma realidade social bem diferente de quando viviam nos seus estúdios. Com isso passam a ter um trabalho de, também denunciar a realidade trazida pela promessa do progresso por parte da ascensão da burguesia industrial.

2. A relevância social do ensino de Artes (Metodologia).

A partir da constatação de que um mundo em que a divisão do trabalho se torna cada vez mais alienada, cada vez mais específica, o homem já não se reconhece mais no que produz, perde

a capacidade de ser transformador e sujeito da sua história em nome de ser um sujeito que nada tem além da sua mão de obra para vender e para, conseqüentemente, sobreviver a partir da exploração que lhe é imposta.

A partir destas relações de poder que a burguesia enquanto classe emergente mantém a sua hegemonia, pois passa a construir toda uma cultura que legitima os valores desiguais, liberais e individualistas que emergem junto com a ascensão da indústria que, por sua vez, carrega consigo uma grande apatia da população que agora se vê forçada a ser substituída por máquinas. Frente a esse processo, a arte pode ser um caminho para que o homem perceba sua condição, perceba a realidade e, através dessa percepção possa forjar meios para transformar as situações que se desdobram na realidade.

Por estas Razões esta pesquisa se adequa a proposta do eixo 2: Educação, cultura e linguagem que aborda os estudos sobre as relações entre escolarização e linguagens, cultura e educação tanto por tratar de uma análise filosófica da relevância de um conteúdo curricular presente na esfera educacional e como este está relacionado ao desenvolvimento perceptivo e cultural dos educandos.

3. As discussões estéticas da modernidade

O século XVIII e XIX foram marcados pelos métodos positivista e cartesianos de produção científica, em que se conformou como consenso as concepções idealistas de homem, exemplo disso está na obra de Immanuel Kant em que o filósofo considera o homem como ser universal. Na medida em que é mencionado o ser universal não são consideradas as relações sociais e a dialética que constitui a formação humana, a superação do idealismo começa com a concepção hegeliana de que o homem é também produto da história. Apesar de uma superação de determinados determinismos e tendenciosidades dentro do

juízo estético e juízo de valores; ainda existia uma forte influência de uma concepção linear da história e dos acontecimentos. O cartesianismo e positivismo ainda eram correntes dominantes na produção filosófica da sociedade, era exatamente o momento em que o homem descortinava a ideia de que a tecnologia, a racionalidade e a indústria trariam o progresso para a humanidade. Devido a esse pensamento dominante, a produção filosófica ainda seguia esses paradigmas cartesianos. No entanto começa a existir uma ruptura com esse modelo de pensamento. No final do século XVIII, o mundo presencia a ascensão da burguesia enquanto classe dominante a partir da revolução francesa, e mais adiante o florescimento do idealismo Alemão. O aparecimento dos sentimentos ultranacionalistas são responsáveis pela construção de concepções idealistas do mundo, sendo a mais marcante delas o idealismo alemão marcado por autores como Hegel, Fichte, Schelling e outros. Entretanto, o que mais ganha destaque é G. W. Hegel.

O destaque deste pensador advém da sua influência do pensamento clássico e da dialética e o salto qualitativo na sua concepção filosófica da história na medida em que afirma que para entender o processo histórico é necessário entender o espírito da história, em outras palavras, compreender o dinamismo dos fatos em seu movimento e sua totalidade. Essa ideia deveria levar em consideração não apenas os fatos, mas o “espírito”, no que se refere a consciência que impulsiona as ações, as subjetividades, as correntes de pensamento que estão em constante tensionamento e disputas pelo poder.

Hegel (2012) afirma que antes de se alcançar a consciência de si, se faz juízos arbitrários e divorciados da *substância*, ou seja, divorciada de tudo aquilo que é permanente nas coisas que estão se transformando. A consciência de si, segundo o autor requer uma compreensão da totalidade dos fatos e quando o ser em si (objetivo) se funde ao ser em si (subjetivo).

Apesar de dar determinada continuidade as ideias de Kant em relação à estética; Hegel (2012), ainda afirma que existe uma relação intermediária da arte com o mundo, apesar de até ainda interessar apenas aos aspectos sensíveis do ser humano, a arte possui um trabalho intermediário entre o pensamento puro e a realidade na medida em que se materializa em um objeto que passa a ter autonomia em relação ao artista; porém não possui individualidade. Para Hegel (2012) a arte possui um papel muito delimitado, se manifesta como uma necessidade do homem uma vez que constitui como o sensível e o espiritual que constituem a consciência para si (o subjetivo) que é exclusivo do espírito humano, logo:

O trabalho artístico, portanto, defende uma posição intermediária entre o sensível imediato e o puro pensamento. Não pertence *ainda* ao pensamento puro, mas, apesar de sua natureza sensível, já *não é* uma realidade puramente material, assim como as pedras, as plantas e a vida orgânica. O sensível no trabalho artístico participa da ideia, mas, ao contrário das ideias do pensamento puro, este elemento ideal deve, ao mesmo tempo, manifestar-se externamente como uma coisa. Esta aparência do sensível oferece-se ao espírito desde o exterior, como forma, aspecto, sonoridade, sob a condição de que deixa os objetos existirem livremente, sem, no entanto, tentar penetrar sua essência íntima (o que lhes impediria ter uma existência individual). Por isso, o sensível na arte não interessa senão àqueles nossos sentidos que são intelectualizados, ou seja, à visão e audição, com exclusão do paladar, olfato e do tato. (HEGEL, 2012 p. 27)

Essa diferença de concepções em relação ao trabalho artístico serviu para elucidar um ponto de convergência no que tange a concepção de funcionalidade ou espaço das artes. Ambas as concepções elucidam o caráter autônomo das artes em relação à produção do conhecimento, já que não está conectada a nenhum tipo de lógica formal ou pensamento puro, está vinculada ao aspecto do sensível que constitui uma das faculdades intelectuais do homem que é a sua sensibilidade. Dentro desse contexto qual seria o caráter da educação estética, uma das premissas é

corroborar com a ideia de que é necessário que o ser humano precisa ser formado para que realmente seja humano no sentido filosófico dessa palavra, de ter em si a sua construção cultural que o distingue dos outros seres vivos. Diante dessa formação, a estética acaba cumprindo um caráter fundamental no que tange ao despertar da sensibilidade das pessoas e da sua capacidade de percepção da realidade para que tal percepção possa vir a ser uma possibilidade de constituir a consciência de si unindo o objetivo (ser em si) com o amadurecimento do subjetivo (ser para si).

Segundo Schiller (2002) o homem vive uma contradição entre toda a sua construção da sua consciência racional incorruptível que tende a uma normatização e homogeneização da vida a partir de uma busca por unidade; enquanto que sua natureza atende a diversidade solicitada pela própria vida em si. Dessa forma o homem acaba tendo que solicitar as duas situações, daí a necessidade de existir um equilíbrio entre ambos os aspectos na medida em que se constitui uma formação cultural que elucide essa necessidade ao homem, enfim:

É certo que na avaliação moral unilateral esta diferença desaparece; pois a razão se satisfaz apenas se sua lei valha incondicionalmente; na avaliação antropológica plena, porém, quando o conteúdo conta ao lado da forma e também o sentimento vivo tem a sua voz, ela será considerada tanto mais. A razão pede unidade, mas a natureza quer multiplicidade, e o homem é solicitado por ambas as legislações. A lei da primeira está gravada nele por uma consciência incorruptível; a da segunda por um sentimento inextinguível. Daí ser sempre testemunho de uma formação cultural ainda que precária se o caráter ético só se afirma com o sacrifício do natural; e é ainda muito imperfeita uma constituição do Estado que só seja capaz de produzir unidade pela supressão da multiplicidade. O Estado não deve honrar apenas o seu caráter objetivo e genérico nos indivíduos, mas também o subjetivo e específico; não deve ao ampliar o reino invisível dos costumes, despovoar o reino do fenômeno. (SCHILLER, 2002, p. 28)

Diante desta concepção, a educação estética passa assumir uma função primordial no desenvolvimento da cultura e do senso estético das pessoas, nesse momento, o mercado começava a

dominar o cotidiano da sociedade. A revolução industrial tinha mudado o rumo das artes a partir da invenção de um instrumento de apreensão mecânica da realidade (a máquina fotográfica).

Em um mundo em que tudo possui uma utilidade e tudo passa a ser racionalizado a partir de todo um projeto racionalista e cientificista de sociedade. A partir desse projeto, a arte passa a se desvencilhar da realidade, e a se transformar cada vez mais em um instrumento de desenvolvimento da pesquisa visual através da pesquisa com os efeitos da luz sobre a realidade perceptível. Além desse papel assumido pelas artes; muitos artistas passam a deixar os seus estúdios para realizar as suas pesquisas e exercitarem as suas observações ao ar livre; entretanto, quando saíram para realizar as suas obras, se depararam com elementos sociais novos produzidos pela sociedade industrial em ascensão: se depararam com o anonimato, com a apatia e a classe operária, que também surgiu como resultado da ascensão da burguesia industrial.

Neste cenário, Marx (2008) dá uma nova contribuição para a dialética; enquanto Hegel formula que a solução das contradições sociais se encontrava no Estado, Marx afirma que a história é constituída pela disputa de interesses que geram o movimento, assim, a história é constituída pelas contradições de classe, e que o cenário de ascensão do capitalismo industrial fez com que:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Não fez senão substituir novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado. Entretanto, a nossa época; a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classes. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado. (MARX, 2008, p. 23)

Desse cenário de contradições de interesses, a burguesia que ascende como classe dominante começa a formar todo um projeto de manutenção da sua posição de hegemonia e, para isso, constrói toda uma cultura, sistemas de valores que legitimam o seu

poder. Esses valores se materializam na fetichização da mercadoria e na alienação, ou seja, quando os trabalhadores que se veem cada vez mais especialistas em uma única etapa do processo de produção não se reconhece mais no produto acabado. Esse elemento foi percebido pelos ingleses que decidiram rejeitar a arte produzida na indústria e optar por uma “ética artística”, essa crítica, ainda que por demasiado ingênua, contribuiu para a formação de uma indagação no que diz respeito não ao que o artista faz *da* realidade, mas o que faz *na* realidade?

O capitalismo se constitui como sistema dominante e hegemônico porque as pessoas acreditam na legitimação dos seus valores, dos princípios de meritocracia (aprimorados e aprofundados pela doutrina liberal do século XVIII), é a partir desses elementos que o capitalismo se mantém como hegemônico, visto que legitimam a sua existência, suas regras morais de conduta e etc. frente a esse cenário, Gramsci (1979) aponta que é necessário disputar a hegemonia da sociedade, ou seja, não apenas o sistema administrativo, político e econômico, mas, sobretudo os valores e a ideologia capitalistas precisam ser superados. Essa superação requer uma elevação do nível intelectual, requer que as pessoas possam ter a sua humanidade, que lhes é roubada, devolvida, daí a importância de uma educação menos condicionada a regras pré-estabelecidas em que

Descobrir por si uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional. (GRAMSCI, 1979, p. 125)

Frente a um mundo industrializado, a alienação do homem não se encontra mais somente na questão da relação entre o trabalho e os meios de produção em que o homem já não se

identifica mais com aquilo que produz. Agora, o home se depara com arranha-céus, com maquinários cada vez mais complexos e com as aparências de toda uma grandiosidade imbatível. Quem comanda essa situação? Quem está por trás de tudo isso? Agora o homem se percebe como uma coisa em um mundo de relações coisificadas e mercantilizadas. Sendo assim:

Um anonimato demoníaco envolve todas as coisas. Os nomes abreviados das grandes firmas e das grandes organizações causam o efeito de hieróglifos utilizados por uma potência misteriosa. O indivíduo vê-se perante enormes máquinas, incompreensíveis e impessoais, cuja força e dimensão enchem do sentimento da sua própria impotência. Quem decide? Quem é responsável? Para quem nos devemos voltar a fim de encontrar justiça e socorro? (FISCHER, 1963, P. 94, 95)

Diante desse cenário, a desumanização é o efeito maior do embrutecimento causado por toda essa cadeia de alienação que passa a se constituir como a assinatura da realidade e da condição do homem moderno. E essa alienação se manifesta na cultura, segundo Fischer (1963), nos mais variados aspectos da vida cultural. É necessário compreender que em um mundo alienado de si mesmo, a sociedade acaba por reproduzir a própria universalidade da situação que se encontra hegemônica no mundo, logo

A desumanização, sob todas as suas formas, é um outro elemento da arte burguesa moderna. Dizer que se trata de uma arte anti-humanista não quer dizer, de maneira nenhuma, que seja um preconceito marxista; teóricos da arte que estão no oposto do marxismo afirmam a mesma coisa e aplaudem muitas vezes esta desumanização como uma qualidade e como um sinal de progresso. (...) Num mundo alienado onde apenas as coisas tem um valor, o homem tornou-se objeto entre os objetos: ele é, até, na aparência, o mais impotente, o mais desprezível de todos os objetos. Já com o impressionismo o homem se dissolvia em luz e em cor e era tratado como um simples fenômeno natural de nenhuma maneira diferente dos outros. 'O homem não deve estar presente', afirmava Cézanne. Cada vez mais o homem se esfuma, se torna uma mancha de cor entre outras manchas de cor ou deixa mesmo totalmente

de estar presente nas paisagens e nas ruas desertas. Ou ele é deformado não pelo êxtase como na arte gótica (de que o expressionismo em parte deriva), mas como um mecanismo que se pode desmontar, um fantoche análogo às construções técnicas, uma coisa absurda e demoníaca. (*Ibidem*, p. 100, 101, 102)

Diante dessa consciência alienada, em que a consciência e a criatividade humana se fazem fundamentais para o homem resolver as suas contradições e, de fato, assumir as rédeas da sua vida e do seu intelecto, qual é o papel da educação estética? Pode-se dizer que o juízo de valor, o reconhecimento da imagem como produtora de valores, que se torna capaz de significar, ressignificar e gerar estranhamento – no sentido de incomodar aqueles valores cristalizados e decantados na consciência humana – se transforma em um elemento potencial para desmistificar a realidade falseada pela cultura burguesa e fazer com que os homens reconheçam a real essência da sua condição e busquem, através da sua consciência e criatividade, os meios necessários para superá-la.

Assim, se torna fundamental, em um mundo em que a consciência humana passa a ser guiada por estímulos propagandísticos e é marcada pela perda da capacidade de assumir as rédeas da sua vida, segundo Fischer (1963) a arte pode assumir um papel esclarecedor na medida em que torna possível o reconhecimento da realidade e a capacidade de transformá-la, pois

Em um mundo onde a concentração de poder é tão grande e onde o aparelho deste poder é tão obscuro, muitas pessoas sentem-se inclinadas a acreditar que a sua decisão pessoal não conta e capitulam, por esse motivo, diante do “destino”. Numa tal situação o problema central da arte socialista é mostrar os homens por detrás dos objetos anônimos e apresentar a possibilidade de vitória do homem sobre eles, sem grandes frases e sem otimismo excessivos. (*Ibidem*, p. 237)

Desse modo a arte se torna um elemento que pode ser responsável por mostrar ao homem as diversas possibilidades do seu ser de modo que este possa assumir a escolha de ser protagonista da realidade e de sua história ao invés de viver a

mercê dos acontecimentos. Assim o homem, através desse reconhecimento, passa a ter a possibilidade de ter uma visão mais ampla do mundo na medida em que a criatividade e sensibilidade ampliam os seus horizontes de visão na medida em que vão complexificando a sua própria personalidade. Não concebe-se que a arte é um instrumento “redentor” ou “libertador” da consciência, mas o reconhecimento pode ser fundamental para que as pessoas percebam a sua condição, constituam novos valores a partir do estranhamento causado por outras possibilidades de perceber a vida, assim descondicionando as pessoas de todo o sistema de condições e valores engessados que trabalha a favor da manutenção das relações desiguais e injustas de poder.

4. Considerações finais

Na medida em que o homem se reconhece como construtor e produtor do meio social e da realidade em que vive, esse mesmo homem se torna capaz de constituir em si os meios para transformá-la. A partir do momento em que o homem tem a visão ampla de vida e de mundo, tendo a consciência de si, se torna capaz de ser sujeito da sua história e ser protagonista da vida, passa a ser sujeito ativo transformador da história e do curso dos fatos ao invés de ser um espectador passivo do percurso dos fatos. A mesma arte que foi utilizada para legitimar as relações sociais que foram se consolidando com a ascensão da burguesia é a arte que também pode contestar a ordem vigente.

Na medida em que compreendem-se que o homem é ou ser social e cultural, implica dizer que a arte se torna uma necessidade da consciência, pois ela é o registro da história, é o meio que comunica os juízos de valores. Logo a arte se torna um elemento importante na construção da nossa percepção do mundo e quando percebemos o mundo em sua totalidade e diversidade, passamos a não ter limitações de juízo de valores na medida em que somos conduzidos a nos reconhecer e reconhecer a importância do valor

simbólico e da contribuição cultural dos outros para a construção da nossa humanidade. Passamos a respeitar as diversas linguagens e comunicações construídas pelos povos do mundo inteiro e passamos a entender que a nossa humanidade reside na nossa capacidade de nos expressar.

Nesse sentido a educação estética cumpre um papel fundamental na construção e no aprendizado da nossa capacidade de perceber, e através desta mesma capacidade, que possamos nos reconhecer no mundo, reconhecer as nossas condições e compreender a nossa história. É a partir do momento quando nos percebemos e percebemos o quanto estamos associados ao mundo, que passamos a ter aquela *consciência-de-si* e a partir desse consciência, podemos ter os meios criativos para desenvolver a nossa cognição, desempenho, criticidade e capacidades motoras que nos torna capazes de assumir de forma responsável o papel de sermos sujeitos ativos na história, protagonistas e transformadores da realidade.

Ao nos percebermos no mundo a partir do desenvolvimento da nossa sensibilidade, percebemos que somos nós enquanto seres sociais e através das nossas relações enquanto coletivo e diferentes grupos que compõem a totalidade da sociedade e a nossa interação com o mundo a partir do nosso trabalho que constrói o mundo em que vivemos. Portanto, se somos nós que construímos este mundo cristalizado por valores repressivos e legitimadores da opressão e desigualdade, somos nós que podemos superá-lo e transformá-lo. Portanto, mediante à este papel, a arte passa a ter uma dupla possibilidade na medida em que, de um lado a arte pode ser um elemento para a formação humana e essa contribuição está para além do espaço escolar; de outro, está o currículo de Artes formatado pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. Estas distintas esferas contribuem para a formação do sujeito, o questionamento que se faz mediante esta divisão é se realmente o professor de Artes pode se apropriar deste espaço e possibilitar ao aluno experiências com

a arte para além do que está formatado pelo currículo, deste modo, mostrando para o aluno a possibilidade deste ter possibilidades para além do condicionamento em que vive.

Mesmo considerando os limites deixados pela formatação curricular em relação ao ensino de Artes e que está presente na maneira polivalente que está presente no Parâmetro Curricular Nacional de Arte, poderá o professor se apropriar deste espaço e, desta maneira, o ensino de Artes contribuir para sensibilizar as pessoas?

Referências

- FISCHER, Ernst, *A necessidade da arte*, Lisboa: Editora Ulissea, 1963.
- GRAMSCI, Antonio, *Os intelectuais e a organização da cultura*, 3ª Edição, tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1979.
- HEGEL, G. W. F., *A fenomenologia do espírito*, 7ª edição, tradução de Paulo Meneses, Karl Heinz Effen e Josué Nogueira Machado, SJ, Editora vozes, Bragança Paulista, Petrópolis: Editora Universitária São Francisco, 2012.
- HEGEL, G. W. F., *Estética – textos seletos*, 1ª edição, tradução de Claudio J., A. Rodrigues, São Paulo: Editora ícone, 2012.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich, *O manifesto do Partido Comunista*. Belo Horizonte: Frente Revolucionária de Defesa de Direitos do Povo, 2008.
- SCHILLER, Friedrich, *A educação estética do homem*, numa série de cartas, 4ª edição, introdução e notas de Márcio Suzuki, Tradução de Roberto Schwarz Suzuki, São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 2002.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ GRUPO DE TEATRO PROFESSORES ARTISTAS DE MARMELEIRO

Iliane Bavaresco Groff
UNIOESTE-Universidade estadual do Oeste
Ilianegroff@bol.com.br

Yolanda Zancanella
UNIOESTE-Universidade estadual do Oeste
yolandazanca@yahoo.com.br

Resumo: Os assuntos referentes a formação de professores são de extrema importância nos processos educativos. Este artigo apresenta resultados de pesquisa, em desenvolvimento, que buscou identificar as contribuições da participação no grupo de teatro Professores Artistas de Marmeleiro, para a formação dos professores em relação ao trabalho que realizam na sala de aula. Fundamenta-se na perspectiva marxista, tendo como base autores como: Braga, Brecht, Berthold, Frigotto, Gramsci, Junior, Pupo, Saviani, e Vygotsky. A coleta de dados ocorreu por questionário aberto, entrevistas e pesquisa documental. Os resultados apontam elementos importantes, sobre a influência que a prática do teatro exerce direta ou indiretamente no trabalho em sala de aula e as contribuições desta atividade na formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores; Teatro; Ação docente

1. Introdução

Os fenômenos que envolvem o teatro e a formação de professores, são abrangentes e carente de pesquisa. Refletir sobre estes fatores e sua relação com a ação pedagógica nos auxiliam

compreender a realidade existente. Sabe-se que os fenômenos relacionados à Arte, contribuem para a construção da identidade do professor.

Embora existam muitos estudos relacionados a formação de professores, observa-se a escassez de pesquisas direcionadas a formação docente através do teatro, ou formação do Professor Artista. Partindo desse princípio, tendo como foco o *Grupo de Teatro Professores Artistas de Marmeleiro*, levanta-se a problemática: a formação artística do professor, influência em suas ações pedagógicas em sala de aula? O que torna um professor artista? Qual a relação que existe entre o teatro e a formação de professores?

O interesse em desenvolver este projeto de pesquisa, cujo título: *Desafios e possibilidades na formação de professores/ Grupo de Teatro Professores Artistas de Marmeleiro*, vem de longa data, haja vista, que a temática em questão, tem haver com a identidade do professor e sua formação para além do trabalho em sala de aula. A arte, e todos seus aspectos criativos e de criação estão intimamente relacionados à formação humana integral e ao processo pedagógico, pois através dela é possível aprender e ensinar.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de valorização histórica de um projeto educacional e cultural, que existe a mais de dezessete anos no município de Marmeleiro – PR, de caráter inovador e formativo, envolvendo professores da rede municipal e estadual de ensino, no intuito de formar professores com possibilidade de trabalhar o teatro em sala de aula, além de promover a Arte na comunidade, pela cultura teatral.

Este estudo está pautado na pesquisa documental sobre a história do teatro e suas contribuições ao longo do tempo. A fundamentação teórica tem como base o pensamento Marxista, estabelecendo diálogo com alguns autores como: Braga, Brecht, Berthold, Frigotto, Gramsci, Junior, Pupo, Saviani, e Vygotsky, suas obras são de suma importância para esclarecer as questões

propostas nesta pesquisa, fornecendo bases sólidas para compreensão da realidade existente.

Visando identificar as contribuições do teatro na formação dos professores, em seu trabalho em sala de aula, desenvolveu-se pesquisa de campo, através de entrevistas e questionário aberto, destinado aos idealizadores do Projeto, bem como, aos Professores Artistas que fazem ou que já fizeram parte grupo. Espera-se contribuir com esta pesquisa, desvelando, que a formação de professores, vai muito além do trabalho desenvolvido em sala de aula.

2. A arte da representação no contexto histórico

A arte da representação ou o teatro faz parte da história da humanidade. É possível, através da dramaturgia, identificar fenômenos culturais, históricos e sociais de época. O teatro surgiu com a própria humanidade, pela necessidade humana de expressar e comunicar

sentimentos. Os homens primitivos utilizavam como forma de exercer poder sobre a natureza, domínio sobre o outro e representar fatos do seu cotidiano. (Paraná, 2006) As atividades mais comuns eram as narrativas descrevendo situações do cotidiano, magia em rituais místicos, associados a dança, musicais, movimentos corporais e pinturas.

No Egito, o teatro teve sua origem em homenagem ao Rei Deus do Egito, único e legislador de todas as leis. As formas de reverência eram através da música, da dança e do diálogo dramático. As celebrações, realizavam-se em glorificação à vida neste mundo ou além dele. (Berthold, 2001), a mesma autora destaca que

Na história da humanidade, nada deu origem a monumentos mais duradouros do que a demonstração da transitoriedade do homem no culto aos mortos. Ele está manifestado tanto nos túmulos pré-históricos como nas pirâmides e câmaras mortuárias do Egito. Os músicos e

dançarinas, banquetes e procissões e as oferendas sacrificiais retratados nos murais dos templos dedicados aos mortos testemunham a preocupação dos egípcios com um além-mundo onde nenhum prazer terreno poderia faltar. (BERTHOLD, 2001, p.8)

Na Grécia Antiga, no século VI a.C., o teatro estava entre as atividades mais importantes da época, surgiu em meio a muita festa, dança e música. As principais manifestações teatrais estavam relacionadas aos rituais religiosos, utilizados como forma de homenagear a seus deuses.

Para Berthold (2001, p.104), “O teatro é uma obra de arte social e comunal: nunca isso foi mais verdadeiro do que na Grécia antiga. Em nenhum outro lugar, portanto, pôde alcançar tanta importância [...] O público participava ativamente do ritual teatral, religioso.” Com o interesse do povo pelo teatro, os governantes passaram a incentivar os que possuíam habilidades para imitar, originando os primeiros concursos teatrais, que culminaram no surgimento de dois gêneros teatrais importantes até nossos dias: a Tragédia e a Comédia. (Paraná, 2006)

Um Herdeiro do teatro grego, foi o teatro Romano, que de acordo com Berthold (2001, p.149) “[...] fundamentava-se no mote político *panem et circenses* - pão e circo - que os estadistas astutos têm sempre tentado seguir.” Fator este, que se tornou recorrente em nossa sociedade atual, em que, a manipulação dos fenômenos da Arte, são utilizados em prol da manutenção do poder e do controle social.

A idade média, século V d.C., foi marcada pela expansão da igreja cristã, que caracterizou o teatro como atividade pagã, seus seguidores, deveriam renunciar a todos os tipos de manifestações que envolvessem a encenação teatral, o que gerou uma série de preconceitos sob os atores. Com o passar do tempo, a igreja percebendo que poderia se beneficiar da influência do teatro, começou a utilizar esse recurso durante as celebrações. “ [...] o teatro passou a ser um instrumento para transmitir a doutrina

religiosa, os ensinamentos da Bíblia e o conhecimento da vida dos santos [...]”. (PARANÁ, 2006, p.148)

Com o Renascimento, devido as grandes mudanças econômicas, políticas e sociais sofridas na Europa, nos séculos XIV e XV, o teatro passou a ganhar nova roupagem, fugindo dos padrões pré-estabelecidos pela igreja (Paraná, 2006). Surgiram as primeiras companhias de atores itinerantes. A arte de representar, começou a dar liberdade a improvisação através comédia, destacando situações inspiradas em amores proibidos, relações da vida cotidiana.

As desigualdades sociais, geradas pela expansão do capitalismo, fizeram emergir um longo debate sobre as questões da desigualdade social, bem como das relações de exploração existentes no mercado trabalho, “Marx descreve sobre a exploração que acontece entre as Classes Sociais” (Paraná, 2006, p. 151). Neste contexto, surge o Teatro Épico, criado por Bertolt Brecht, que engloba nas peças a temática social visando a transformação da realidade.

Para Bertold Brecht, o espectador deve agir no teatro de forma crítica, ou seja, participando como jurados de um julgamento, em que os atores são testemunhas. A ação deve trazer os fatos de forma clara, para que o público possa realizar julgamento de forma consciente. Usando temas sociais e uma linguagem que possibilite ao público compreender e assimilar sua mensagem, o teatro épico passa a ser utilizado com a intenção de promover debates de idéias e reflexão social e política. (PARANÁ, 2006, p. 152)

Historicamente, o teatro esteve articulado com as evoluções e contradições do pensamento humano e suas formas de conceber a realidade. Deixou um importante legado para os educadores, o de reconhecer sua importância no processo de formação da humanidade.

A história do teatro no Brasil se reveste de múltiplas implicações, dadas às características nacionais de extensão e diversidade cultural. A atividade da Arte da Representação em

nosso território é muito diversificada e possui inúmeras matrizes estéticas e teóricas dispersas no âmbito nacional (Junior, 2013). O mesmo autor descreve que a escola se estabelece em nosso país a partir da chegada dos jesuítas e com a colonização portuguesa. Nessa época o teatro era utilizado como estratégia no processo formativo dos alunos com o objetivo da catequize e da formação do homem. Com a expulsão dos jesuítas, houve um rompimento no desenvolvimento do teatro no Brasil, principalmente no currículo escolar, passando o teatro a ser uma atividade extracurricular.

Nos textos teatrais, em nosso país, desde a época do Império e durante a República velha, destacaram-se, os que faziam menção às vivências históricas da época, demonstrando o início de nossa identificação como povo, como nação, (BRAGA, 1998). Nessa época destacaram-se dois traços antagônicos nas produções artísticas: um com a imitação de costumes e obras europeias, carregados com estigmas da colonização, na qual há uma negação da cultura nacional; outro traço, dando ênfase a identidade cultural de nossa nação, estreando o verdadeiro teatro Nacional, com características de um povo que estava buscando reconhecimento.

A retomada do teatro como conhecimento específico da escola dá-se a partir do século XX, com a Escola Nova, principalmente nas escolas de magistério. Junior salienta que “[...] como não havia tradição em termos de ensino da linguagem teatral – seja na educação básica ou profissionalizante –, ocorreu a difusão massiva do espontaneísmo [...]” (JUNIOR, 2013, p.44)

A Lei de Diretrizes e Bases (1961), conservou na prática educativa o ensino do teatro, mas de maneira secundária. Com a LDB nº 9.394/96, as diretrizes tanto estaduais como municipais contemplam a disciplina de Arte em quatro partes: dança, teatro, artes visuais, música. O resultado dessa organização são “produção didática sem reflexão, sem profundidade, em compartimentos que não dialogam. O resultado na maioria das vezes é desolador.” (JUNIOR, 2013, p. 50)

Com observância na História do teatro, tendo como parâmetro a formação continuada de professores da educação Básica no Brasil, percebe-se que a descontinuidade ocorrida ao longo da história do teatro, repercute na realidade educacional vigente, em que, a prática teatral, na maioria das vezes, é trabalhada de forma secundária ou como atividade extracurricular. Essa fragilidade, aparece na “criação” do Grupo de Teatro Professores Artista de Marmeleiro, momento em que os professores sentiram-se despreparados para trabalhar o teatro em sala de aula.

3. Projeto Professores Artistas de Marmeleiro

O Projeto Professores Artistas de Marmeleiro, visa estabelecer uma relação de empatia entre o professor artista e o público, mostrando através da arte da representação, fatos do cotidiano, problemáticas sociais, necessidades humanas e culturais. Os espetáculos são apresentados para pessoas do município de Marmeleiro e em alguns municípios da região, principalmente para estudantes. Embora o grupo exista a mais de dezessete anos, ainda permanecem lacunas geradas pelas descontinuidades das políticas públicas. Para Brechet (1978) a Arte é condicionada pela sociedade existente, que aceita apenas aquilo que à mantém, assim é com os sistemas Estaduais e Municipais que condicionam, de certa forma, a formação de professores de acordo com as necessidades imediatas do Sistema de Ensino. Pupo (2005) afirma que

O avanço da pesquisa no campo da pedagogia do teatro depende, dentre outros fatores, da clareza dos conceitos que a configuram. A reflexão sobre a natureza, as finalidades e os procedimentos da aprendizagem teatral é atravessada, como sabemos, pelas interrogações próprias dos processos educacionais e pelas surpresas inerentes à conquista do conhecimento nas artes [...]. (PUPO, 2005, p.218)

O pensamento de Pupo, provoca inúmeras indagações a respeito da maneira como o teatro é trabalhado em sala de aula. Essa reflexão permite o seguinte questionamento: o teatro, é uma

atividade primordial que auxilia no processo educativo e na formação humana, ou é apenas um aparato para entreter alunos em datas comemorativas ou em atividades desarticuladas do processo educativo? Para responder a problemática em questão, precisa-se compreender e perceber as contradições existentes. Sobre esse apontamento

Poder-se-ia mesmo afirmar que, mais do que qualquer outra forma artística, o teatro está sempre absolutamente integrado a seu tempo, à sociedade que reflete, sendo uma das representações mais indicativas da cultura de um povo. Consideremos, portanto, o teatro como a forma artística da identidade cultural por excelência: um retrato, um espelho onde se reflete e por onde se pode conhecer a sociedade que lhe serviu de berço ou mesmo, tão-somente, de plateia. (BRAGA, 1998, p.9)

O Projeto Professores Artistas de Marmeleiro, teve início no ano 2000, proposto pelo Departamento de Educação e Cultura de Marmeleiro, dada a necessidade, na formação de Professores municipais, para trabalhar o teatro em sala de aula. Isso decorreu, porque com a implantação do Ciclo Básico de alfabetização, houve também a reformulação curricular, que deu mais ênfase aos conteúdos da disciplina de Arte. Esse processo provocou grande inquietação no corpo docente, que “se achou despreparado” para trabalhar com as novas temáticas, incluindo o teatro em sala de aula. Após um curso inicial sobre Artes Cênicas, com o diretor de teatro municipal de Marmeleiro, os professores foram desafiados, pela Chefe de Educação, a formar um grupo de professores artistas. O desafio foi aceito, e em horário contrário ao trabalho, uma vez por semana, durante uma hora, doze professores passaram a se reunir e ensaiar peças de teatro.

Através das produções teatrais, o projeto, visa sensibilizar sobre as problemáticas existentes em nossa realidade, levando o espectador a refletir sobre variados temas como: ética, meio ambiente, drogas, responsabilidade fiscal, relações de exploração, questões raciais, cuidados com o corpo e saúde, entre outros. A necessidade é de colocar as pessoas em contato com atividade

cultural, estimulando-as a pensar criticamente sobre suas ações em sociedade. A proposta é melhorar o acesso ao teatro, atingindo diferentes grupos de classes econômicas, culturais e sociais, principalmente atender a uma população carente de eventos culturais, considerando a região Sudoeste do Paraná, distante de grandes centros e de grandes investimentos nesta área.

Os ensaios do grupo acontecem no Centro de Capacitação de Professores de Marmeleiro, uma vez por semana, durante uma hora. Os professores que fazem parte do grupo se candidatam de forma voluntária a desenvolver o projeto. Ao final de cada ano é organizada uma viagem, em que os Professores Artistas, festejam e descansam depois de um ano de muitos ensaios e apresentações.

Buscando compreender um pouco mais sobre a história e também sobre a importância dessa atividade na formação de professores, levantou-se as seguintes problemáticas: a formação artística do professor, influência em suas ações pedagógicas em sala de aula? O que torna um professor artista? Qual a relação que existe entre o teatro e a formação de professores? Para responder a essas questões elaborou-se um questionário aberto, direcionado aos professores artistas e aos idealizadores do projeto, os quais, são professores e gestores da rede municipal e estadual de ensino, que trabalham com crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), instituições de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No primeiro trimestre de 2016 (dois mil e dezesseis) foram elaboradas sete questões relacionadas a problemática desta pesquisa, sendo elas: quanto tempo participa ou participou do Grupo Teatro Professores Artistas de Marmeleiro? Caso não esteja mais participando no grupo, que fatores influenciaram em sua saída? Por que participa, ou participou do grupo? (Qual foi sua motivação), Participar do Grupo Professores Artistas de Marmeleiro, reflete em seu trabalho em sala de aula? De que maneira? Qual é o principal desafio em ser um Professor Artista? Na sua opinião, o que diferencia o Grupo de Teatro Professores

Artistas de outras formações? Um momento marcante nessa trajetória?

As questões foram entregues durante o encontro semanal do Grupo de Teatro Professores Artistas de Marmeleiro, em quatro escolas municipais e duas estaduais. Ao todo foram impressos dezessete questionários, dos quais, Treze foram preenchidos por professores que fizeram ou fazem parte do projeto. A tabulação dos dados ocorreu de maneira quantitativa e qualitativa, agrupando respostas semelhantes, identificando fenômenos relacionados ao tema da investigação, analisando as entrelinhas de cada resposta. A identidade dos professores que fizeram parte desta pesquisa de campo, serão preservadas, para socialização das respostas, utilizou-se nomes fictícios: Professor A, Professor B, Professor C, e assim sucessivamente até o Professor K.

Ao questionar sobre o tempo de estadia no grupo, as respostas abrangeram uma escala de três a dezesseis anos, demonstrando que, mesmo sendo uma atividade voluntária, os professores tendem a manter sua participação no grupo. Entre os motivos que influenciaram a saída de alguns membros, destacou-se fatores externos e internos ao grupo, dentre os quais a maternidade, as atribuições da vida particular, problemas de saúde e falta de incentivo.

Entre os motivos que levam a participação no grupo destacou-se: *“Sempre gostei de ver peças teatrais, quando surgiu a oportunidade de fazer parte do grupo me identifiquei e participo por puro prazer”* (Professor A, 2016), esse relato revela que a opção em fazer parte de um grupo de estudo, ou formação, tem haver com a construção da identidade do professor, seu pertencimento a um grupo e a oportunidade de se reinventar. A frase, *participo por puro prazer*, leva a compreensão de que a identificação com a atividade ou formação, geram confiança e satisfação, o que também, pode ser observado em outro relato, *“ Adoro teatro, expressão corporal, voz, sempre achei tudo fascinante. Na escola quando aluna havia encenado algumas peças [...]”* (Professor F, 2016). Este último apontamento,

quando aluna, revela a importância de trabalhar o teatro com as crianças em sala de aula, possibilitando o enriquecimento de seus conhecimentos e de suas memórias.

Ao questionar, se a participação no Grupo de Teatro Professores Artistas de Marmeleiro reflete no trabalho desenvolvido em sala de aula, todas as respostas apontaram que sim, e ainda salientaram a importância dessa formação para tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas. A formação continuada de Professores, específica no teatro *“ajuda a tornar as aulas, principalmente as expositivas, mais criativas”*(Professor H, 2016); *“Formamos um olhar crítico sobre técnicas e desenvoltura, nos ajudando numa simples contação de história, até em representações e apresentações desenvolvidas durante o ano letivo”*(Professor G, 2016). Observa-se que A formação artística do professor, influência em suas ações pedagógicas em sala de aula de maneira positiva e significativa, dando novo direcionamento ao fazer pedagógico. Associado ao que foi exposto, Gramsci revela que

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 1991, p. 9).

Quanto mais complexo for o mundo cultural do professor, muito mais complexo poderá se tornar o mundo do estudante, conseqüentemente, nesse movimento, estarão sendo construídos novos paradigmas e elaborados os intelectuais de diversos níveis, assim como descreve Gramsci. Sobre a importância do teatro na formação de Professores e para o trabalho desenvolvido em sala de aula, ficou evidente nos relatos, que a atividade ajuda a elevar a autoestima do professor, colabora para o desenvolvimento oralidade, amplia a capacidade de memória e concentração, torna o professor mais autônomo e seguro, o que reflete em suas ações no

contexto escolar. Também colabora para o aperfeiçoamento e utilização de atividades lúdicas, *“Fazer teatro ajuda a transformar as histórias e leituras em momentos encantados e divertidos, influencia os alunos a gostar de ler [...] ajuda a mexer com a emoção das crianças”*; (Professor J, 2016)

Os fenômenos relacionados a Arte, de acordo com Vygotsky (2001), possibilitam equilibrar o organismo ao meio. Tendo como base, os relatos desta pesquisa, observou-se que o teatro provoca, nos Professores Artistas, variados tipos de emoções, superando sentimentos comuns, *“Os professores fazem por amor, doam-se completamente”* (Professor J, 2016). As palavras *fazer por amor*, emitem a ideia de sentimento profundo, de complexidade de emoções advindas do teatro; a expressão *doam-se completamente*, transmite o pensamento de totalidade, do doação integral e constante. Dessa maneira, a arte e suas formas de manifestações teria, segundo Vygotsky (2001), funções tanto psicológicas quanto biológicas. Vygotsky (2001, p. 57) esclarece que *“A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico [...]”*, isso torna o Professor Artista.

Entre os desafios que interferem na Formação Continuada do Professor Artista, estão os horários dos ensaios semanais, que é necessário conciliar atividades relacionadas ao trabalho, casa, filhos, vida conjugal; outro fator é o *“desafio de estar ‘antenado’ com a realidade e ser um cidadão atuante na comunidade porque quando se tem visibilidade se tem mais cobrança e isso é muito bom para o profissional da educação.”* (Professor C, 2016), além desses desafios, existe a necessidade de despertar o interesse do público pela peça, a responsabilidade pois, *“por ser um grupo de Professores artistas, cria-se a expectativa de que a peça tenha caráter educativo e divertido, quando isso não ocorre, existe a crítica.”* (Professor K, 2016), percebeu-se no exposto, grupo de Professores artistas, a existência de uma referência social, sendo que, o professor, é concebido como o mentor de bons exemplos e de ações honrosas, fator este, que reflete em seu processo criativo e de criação e conseqüentemente na

formação de sua identidade, que fica condicionada aos padrões pré-estabelecidos socialmente.

Para os professores, que responderam ao questionário, o que diferencia o grupo de teatro Professores Artistas de Marmeleiro de outras formações, são as oportunidades de crescimento pessoal e profissional, por trabalhar temas atuais relacionados às problemáticas sociais; outro fator é a cumplicidade existente no grupo que favorece a troca de experiência. Essa atividade está relacionada a satisfação pessoal ao desafio de inovar, de criar e de se redescobrir, o Projeto Professores Artistas, diferencia-se de outras formações pedagógicas, pois “*é único*” (professor H, 2016), é “*constante*” (professor F, 2016), “*O grupo aprende a lutar juntos pelo sucesso do espetáculo, ao contrário de outras formações onde, as vezes, há disputa de crescimento pessoal*” (Professor G, 2016). Com observância da frase, *ao contrário de outras formações[...] há disputa de crescimento pessoal*, permite analisar que existem fragilidades na formação de professores, no relato, fica evidente a reprodução do sistema capitalista, que incentiva a competitividade, a exclusão, a disputa entre trabalhadores. Essa questão precisa ser superada coletivamente no contexto escolar, para isso, faz-se necessário uma visão crítica sobre a realidade e suas contradições.

Na sociedade capitalista que estamos inseridos, as desigualdades sociais e econômicas tornam-se cada vez mais acentuadas, a fragilidade existente no sistema, torna a Arte algo supérfluo, principalmente no sistema educativo. Com essa descaracterização da Arte e sua função na formação humana, culmina na manutenção das desigualdades sociais. Para romper com esse padrão faz-se necessário a formação omnilateral descrita por Marx . Para Frigotto,

formar hoje para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos

fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, à educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc, sem o que o humano se atrofia. (FRIGOTTO, 1996, p. 157).

Na construção da identidade do professor, a formação omnilateral permite a compreensão da totalidade, desenvolvendo a consciência sobre os fatores que condicionam suas ações pedagógicas em sala de aula. Permite desenvolver competência para intervir, tomar decisões coerentes com vistas à humanização e a emancipação social.

Entre os fatos marcantes na trajetória dos Professores Artistas, está o reconhecimento pelo trabalho realizado, “[...] quando alguém na rua para e fala: eu já conheço você de algum lugar[...]” (Professor G, 2016), este relato designa aprovação e reconhecimento social. A saída do anonimato, ao se expor em uma peça de teatro, permite ao professor, a construção de uma nova identidade, o *Professor artista*. Para Saviani

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2000, p. 17).

O trabalho educativo, aparece nos relatos dos professores. A presença das crianças nos espetáculos causa contentamento no grupo, pois são espontâneas e durante as apresentações interagem em defesa dos personagens ou não, demonstram claramente seu contentamento e isso é “*indescritível*” (Professor F, 2016). São revelados também o entusiasmo, do Professor Artista, em apresentar os espetáculos em palcos renomados, “*cada peça, uma nova emoção*” (Professor J, 2016). Ter um lugar adequado e

reconhecido para realizar as apresentações, designa valorização, é a morte do amadorismo, para o nascimento do artista.

Desvelar a importância do Projeto Professores Artistas de Marmeleiro, permitiu avançar algumas discussões sobre o trabalho educativo, no qual, embora existam alguns condicionamentos, também há muitas possibilidades. O artista se reinventa a cada dia, assim, também deve ser no espaço escolar, faz-se necessário reinventar, mas com bases sólidas, com leitura e compreensão da totalidade. Ser Professor Artista é mais que uma questão de escolha, é a busca por uma identidade cultural que historicamente nos foi negada.

4. Considerações Finais

A formação continuada de Professores, tem como princípio o trabalho educativo (Saviani, 2001). Ao pesquisar o Projeto Professores Artistas de Marmeleiro, foi possível responder, às problemáticas, que propuseram o desenvolvimento deste estudo. Evidenciou-se através da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, que a formação artística do professor, influencia, significativamente, em suas ações pedagógicas em sala de aula. As descrições revelaram que as aulas se tornaram mais dinâmicas, com a utilização da ludicidade, dinamismo ao contar histórias, melhorou a desenvoltura ao expor os conteúdos, aumentou a disposição em atuar em sala de aula, além de contribuir para elevação da autoestima do professor.

Os fatores que tornam um Professor Artista, vão muito além da ação educativa, somam-se questões relacionadas a sua identidade como professor e a sua identidade como artista. Durante a elaboração de uma peça de teatro, o artista se despe do seu “eu” particular ou de sua identidade social, e passa a compor um personagem, que estará, internamente, relacionado as suas vivências, vontades, sentimentos, desamores e leitura de mundo. A Arte da representação surgiu com humanidade, através dela é

possível construir, desconstruir e reproduzir um modelo de sociedade. Sobre o exposto Vigotski, salienta que

a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 2001, p. 314).

Relacionando as considerações de Vigotski (2001), com as respostas dos professores na pesquisa de campo, pode-se concluir que o teatro é um importante instrumento na formação de Professores. A arte da expressão, permite a criação e a estrapolação dos sentimentos, isso porque, ao representar, o artista, precisa superar criativamente a estrutura da obra e seu próprio sentimento (Vigotski, 2001). Nesse processo de reconstruir-se, de criar, de inovar o Professor se torna o artista de sua própria realidade.

Referências

- BRAGA, Cláudia. **Teatro de Coelho Neto I/** Coelho Neto; seleção e estabelecimento de texto Cláudia Braga – Rio de Janeiro: Funarte,1998.
- BRECHT, Bertold. **Estudos sobre teatro/** Bertold Brecht; tradução de / Fiana Pais Brandão – Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1978.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro/** Margot Berthold; [Tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sergio Coelho e Clóvis Garcia] S. Paulo: Perspectiva, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século.** In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

JUNIOR, José Simões de Almeida. **Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro.** *Educação em revista*, Belo Horizonte, V. 29, nº 02, p. 43-64 – Jun 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/aop_139.pdf - acesso em 24/05/2016

PUPO, M. L. **Para desembaraçar os fios.** *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – **Arte**. Curitiba, 332p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 7. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A COMUNIDADE SÃO PIO X EM FRANCISCO BELTRÃO, PARANÁ: IDENTIDADE E CULTURA

Aline Tortora de Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
alinetortoradeoliveira@hotmail.com

Sônia Maria Marques Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
mrqs.sonia@gmail.com

Resumo: No artigo apresento reflexões iniciais sobre o projeto de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão. O problema de investigação é expresso no questionamento: como moradores da comunidade Pio X de Francisco Beltrão constroem sua identidade cultural? Para complementar o problema consideramos pertinente estabelecer questões de pesquisa: Quais os marcadores culturais selecionados pelos moradores da comunidade Pio X, como elementos de identidade? Qual o lugar da festa como para a formação da identidade cultural do grupo estudado? Como a escola está imbricada no processo de produção da identidade cultural no lócus da pesquisa? Em que medida a cultura dos descendentes italianos influencia nos processos de identidade e identificação assumidos pelos moradores? O objetivo geral da investigação é compreender os processos identitários vividos pela comunidade Pio X, em Francisco Beltrão, Paraná. Na escolha metodológica a etnografia mostra-se como a melhor forma de acessar as informações para responder ao problema de pesquisa. Nesse processo selecionamos os seguintes instrumentos de coleta de informações: caderno de campo, observação e descrição, entrevistas narrativas, registro fotográfico (registrados pela pesquisadora e acervo dos moradores

da comunidade). Para dar suporte teórico-metodológico às ações, contaremos com as contribuições de Silva (2009), Certeau (2013), Maffesoli (1998), Lazier (1986, 2003) entre outros.

Palavras-chave: Identidade, Comunidade Pio X, Cultura Italiana e as Práticas Culturais.

1. A constituição como pesquisadora: contexto e lócus da investigação

A investigação em torno da identidade da cultura italiana e suas festividades e tradições de certa forma é um desafio pessoal, pois estudarei a comunidade na qual estou inserida. Portanto, o interesse é registrar a história da comunidade a partir das vivências cotidianas em três espaços privilegiados para a construção da identidade: a escola e suas circunvizinhanças; os laços de parentesco e as relações de pertencimento; a vivência da festa e as relações entre os moradores da comunidade em estudo.

Nasci e cresci nesta localidade; dessa forma há um sentimento de pertencimento ao lugar sobre o qual falarei. Assim, me aventuro a empreender atividades de pesquisa reconhecendo as relações de proximidade e tentando potencializá-las e transformá-las em interrogações sobre o vivido. Tal como afirmei, a cultura italiana constitui a minha vida. Cresci em meio às festas de comunidades, participando dos grandes almoços de famílias, observando as danças típicas italianas. Talvez, possamos buscar na literatura palavras que ajudem na compreensão dessa relação.

A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que refluí das recordações e se dilata. Uma descrição de Zaíra como é atualmente deveria conter todo o passado de Zaíra. Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimões das escadas, nas antenas dos para-raios [...] serradelas, entalhes e esfoladuras (CALVINO, 1990, p.7).

Como é possível perceber o autor chama atenção para essas marcas que impactam a formação da subjetividade. Viver naquela comunidade significou e significa, de alguma forma, produzir jeitos de ser, pensar e fazer. Essa proposta de pesquisa nasce de um olhar fora/dentro pois, ainda que compartilhe percepções com os moradores da comunidade Pio X, desejo adensar a compreensão e analisar as experiências relacionadas a cultura italiana daquele coletivo. Assim, parece que no momento atual as festividades, danças e manifestações culturais com as quais cresci serão ressignificadas e transformadas em possibilidades de pesquisa.

Crescer em meio a uma família de origem italiana e compreender o conceito de tradição, coligar a produção e usufruto dos alimentos às práticas culturais é a contingência na qual me lanço neste movimento, faz lembrar-me da produção de salame, dos encontros para preparar massas para as refeições familiares, de aquecer a água para o cozimento da polenta, e a organização do conjunto de ações necessárias para a produção do queijo. Rememorar tais vivências traz a mente o cheiro de vinho que, quando criança era preparado com água e açúcar. Tal evocação mobiliza todos os sentidos: lembro dos ruídos provados pela voz em profusão dos familiares reunidos, conversas e gestualidades alargadas pelas expressões e movimentos das mãos, parece que o corpo fala. Ao rememorar escuto os gritos chamando: nono, nona. As falas do meu avô Filomeno Tortora, que nos momentos de brabeza, frequentemente dizia: “porco dio” “maledeto” ou “porca madona”; enquanto criança, eu não sabia o que significava de fato, mas associava com palavras feias, nas quais me ensinaram que eu não poderia falar. Essas expressões eram possíveis somente aos mais velhos.

Já, na escola, tive a oportunidade de envolvimento na organização e preparação do ambiente para a realização das festividades culturais que relembavam a origem italiana da comunidade. E, estas atividades, a cada ano despertavam novas indagações e aprendizados.

Na pesquisa de dissertação de mestrado a intensão é perceber como esses espaços e lugares, e as relações que ali ocorrem se relacionam às identidades que assumimos. Nessa perspectiva, Certeau (2013, p. 184), diz que “um lugar é a ordem (seja ela qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”. E, ainda “um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições”. Para este autor o espaço pode ser pensado como, “é um lugar praticado”.

Neste ponto da reflexão uma questão ética se impõe: como se dá a relação entre a parcialidade provocada pela vivência neste lugar e a capacidade de produzir ciência? Como impedir que a que nossa parcialidade nos faça perceber um ângulo imediato, deixando de lado outras possibilidades de análise? Neste sentido, a leitura de Maffesoli (1998) pode auxiliar a responder tais dilemas.

É certo que a imparcialidade, a objetividade muitas vezes culminam, quando não em mentiras, no mínimo em uma morna incompetência. Nas ciências da natureza, o racionalismo puro e duro está em perfeita congruência com seu objeto. Este está imóvel, estável, há pouca ou nenhuma interferência entre ele e o observador que supostamente o analisa. Por conseguinte pode-se aplicar-lhe, do exterior, uma série de leis que são também elas, impassíveis (MAFFESOLI, 1998 p.68).

A partir do fragmento do texto, duas ideias parecem centrais: primeiro, a percepção da impossibilidade da imparcialidade; segundo, perseguir a imparcialidade na produção da ciência é uma forma de obnubilar, os posicionamentos que assumimos. Tais indicações fazem ver que é da parcialidade do pesquisador que pode nascer à potência da atividade investigativa. Nesse âmbito, durante as atividades de pesquisa, darei atenção aos detalhes do cotidiano pesquisado isto significa mergulhar na rede de fazeres e saberes cotidianos e tirar daí o vigor para o processo indagativo, pois a “desconfiança em relação à teoria impositiva não significa de modo algum a impossibilidade de qualquer conhecimento. Muito pelo contrário, isso pode incitar a uma atitude intelectual feita de modéstia, e até de respeito por aquilo que é abordado (MAFFESOLI, 1998, p.71).

Aliviada da tensão provocada pela relação parcialidade/imparcialidade nova pergunta se apresenta: como lidar com a produção de conhecimento e a vibração da vida em um determinado lugar? Ao colocar esta questão lembro das indagações de Marques (2008, p. 14) quando perguntava: “é possível para um profissional quando vai analisar um certo fenômeno social se constituir como uma espécie de sentipensador?”

Os questionamentos fazem lembrar que “é estando desapegado em relação aos diversos ideais impositivos e universais, é estando enraizado no ordinário, que o conhecimento responde melhor à sua vocação: a *libido sciendi*. Por que não dizer: um saber erótico que ama o mundo que descreve” (MAFFESOLI, 1998, p.14). Por conseguinte, registrar a presença no mundo dos moradores dessa comunidade a partir destas práticas cotidianas envolve lidar com o reconhecimento, a valorização do patrimônio (material e imaterial), o registro da memória e das atividades mobilizadas pelos moradores da comunidade São Pio X, são aspectos fundamentais para adentrarmos a rede de fazeres cotidianos que mantém relação direta com os processos de identidade e identificação.

Assim, para Silva (2009) a identidade confere sentido ao vivido uma vez que, estabelece uma marcação entre as diferentes temporalidades que formam o que se é, e o que se pode ser. Deste modo, a identidade é relacional e para Hall (2000, p. 112) pode ser compreendida como “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. Há, pois correlação entre o “eu” e a “sociedade”. E é nesse jogo de identidade/diferença que se opera essa construção.

2. Enraizamento e representação: a chegada dos descendentes de italianos na região

O processo de imigração no Brasil foi intenso, vieram pessoas de todos os lugares do mundo, inclusive famílias italianas em busca de novas oportunidades, colonizando as mais diversas regiões do Brasil e do Paraná.

Sobre a migração no Paraná, Hermógenes Lazier, afirma que:

A partir de 1930, o norte o oeste e sudeste do Paraná foram ocupados por migrantes de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e nordestinos. Em verdade o Paraná é a terra de todas as gentes. Tornou-se uma região multicultural e multirracial, uma mistura de sangue e cultura, talvez única no mundo pela sua diversidade (LAZIER, 2003, p.89)

De acordo com o autor, o processo de colonização da cidade de Francisco Beltrão, teve como marco a criação da Colônia Agrícola Nacional General Osório - CANGO. Em 1940, alguns reservistas do exército solicitaram a doação de terras, o que levou a criação de um núcleo na região, e após o período de análise e escolha do local, em 1943 criaram a CANGO que foi a responsável pela distribuição de terras para colonizar e ocupar a região. Assim, grupos de migrantes mais uma vez se aventuravam em busca de melhores condições de vida e procura de terras férteis.

Segundo Lazier (2003) estas famílias eram, na maioria, oriundas de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e diversas regiões do Paraná, sendo a maioria descendentes de italianos que já estavam no Brasil (há duas ou três gerações). Assim, “no ano de 1948, dos 4.955 habitantes cadastrados pela CANGO, 107 eram estrangeiras e apenas duas vieram da Itália e realizaram cadastro para receber terras” (LASIER, 1986, p.57).

O locus do estudo iniciou-se a partir da colonização da cidade, e da construção de uma pequena comunidade de interior, conhecida por Km 20 (distância que possui em relação ao centro urbano). Seu povoamento, de acordo com as manifestações dos moradores, ocorreu antes de 1954. No desenvolvimento da pesquisa, faremos cruzamento entre os depoimentos e narrativas orais e documentação sobre a localidade.

Os relatos que circulam sobre a história da comunidade apontam que a região foi predominantemente ocupada por famílias de descendência italiana que, adotaram como uma das

primeiras medidas a construção da igreja na comunidade. Essa afirmação é corroborada pelo documento do Regimento da Escola Basílio Tiecher (Francisco Beltrão 2012, p. 4), no qual se encontra a informação de que no ano de 1961, as lideranças estavam com o desejo de mudar o nome da comunidade para São Pio X, em honra ao Papa e padroeiro da igreja. Desse modo, através do projeto de lei encaminhado pelo vereador e subprefeito Basílio Clemente Tiecher à Câmara Municipal de Vereadores de Francisco Beltrão, que aprovou a lei de alteração do nome da localidade reconhecida a partir de 21 de novembro de 1961 como São Pio X.

Passados em média 62 anos, a comunidade rural viveu grandes modificações, e neste movimento houve uma permanência: a manutenção das festividades religiosas e culturais. Informações não oficiais apontam que residem na comunidade em torno de 1.300 pessoas, e dentre estas 571 são eleitores. Porém, esta informação será averiguada e complementada às informações sobre população, dados socioeconômicos e origem étnica dos moradores. Se levarmos em consideração as narrativas dos moradores, parcela significativa assinala sua origem étnica e afirma a descendência italiana. Tal fato, empiricamente pode ser percebido através dos sobrenomes, culinária típica, dizeres cotidianos e um conjunto de marcadores que indicam que tal asserção pode ser considerada.

Esse apontamento, corrobora o que fora afirmado por Silva, (2009 p.18) quando diz que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar entre as várias identidades possíveis”. Para o autor é importante compreender o investimento que os sujeitos fazem em determinadas identidades e identificações. Ademais, com os processos de globalização, ampliam-se os movimentos de reivindicação de identidades pois, “[..] várias identidades são moldadas e localizadas em diferentes lugares[...].” (SILVA, 2009, p.22). É nesse cenário que situo a ideia de “identidade em crise”. Assim, a discussão desse processo envolve olhar para a complexidade deste fenômeno, fugir de

essencializações que costumeiramente fazem reivindicações históricas para justificar as escolhas e lugares de identidade a partir dos quais decidem falar.

3. Contribuição da escola nas vivências culturais

Ainda que esteja em estágio inicial da pesquisa, a experiência e vivência na localidade aponta o significado da escola nas formas como estas identidades se emolduram. A primeira escola da comunidade surgiu em 1954 com o professor Palotino Teixeira, que ministrava aulas na sua casa. Posteriormente foi construída uma instituição de ensino com uma sala de aula, no qual permaneceu até 1957. Na sequência, a edificação foi ampliada com a construção de mais salas de aula, com incremento no número de alunos e professores. Após a construção, a escola recebeu o nome de Basílio Tiecher em homenagem ao patrono Basílio Clemente Tiecher, nascido em 10 de janeiro de 1904, na cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul e que era considerado um ícone que merecia ser homenageado pela população da Comunidade São Pio X.

A escola tem lugar central nos processos de identidade e identificação. A afirmação toma por base as experiências que esta instituição proporcionou ao buscar continuidade nos estudos. Sinto a necessidade de fazer um registro formal da história da comunidade, como uma forma de contribuir com o meu grupo de referência.

Sobre isso, é interessante a iniciativa do Departamento Municipal de Cultura de Francisco Beltrão, que em meados de 1996 desenvolveu o *“Projeto Nossas Raízes”*, com a intenção de conhecer as culturas presentes nas comunidades do interior. A partir deste projeto a escola, juntamente com a comunidade, instituíram a tradicional Fest Vin - festa da cultura italiana. Como é possível perceber, o espaço escolar funcionava como aglutinar das

iniciativas da comunidade e era pensado e sentido como referência espacial para as discussões e manifestações culturais.

As afirmações anteriores podem ser comprovadas por um conjunto de indícios: todos os anos a escola ajuda na organização do espaço em que é realizado a Fest Vin - Festa da cultura italiana. Ao buscar na memória referências sobre a temática, lembro que junto com os demais alunos da escola, fazíamos a decoração, arrumávamos as mesas e cadeiras e, enquanto isso, os professores ajudavam na cozinha fazendo os alimentos que seriam consumidos no evento, organizando louças, ornamentando os espaços, reconfigurando os para as novas necessidades que a festa ensejava. Havia movimentos que antecediam e sucediam a festa. Os alunos eram tomados por um fluxo de ações que quebrava a rotina e entre regozijo e preguiça faziam todas as ações para que no momento das festividades tudo estivesse de acordo com o esperado. Duas manhãs eram dedicadas à organização e o mesmo tempo, posteriormente era usado para limpar, deixar tudo em ordem para a continuação das atividades letivas.

Na imagem a seguir, apresento o hall de entrada da festa 2015, organizada pelos funcionários da escola.

Já referimos que os espaços são recompostos para a vivência da festa. A cada ano um novo ambiente é criado para receber os apreciadores da celebração, tudo é preparado: há cuidado para renovar o que se oferece aos participantes, pois devem ser surpreendidos com as formas de decoração e elaboração, pois isso demarca que o grupo que assumiu a coordenação da festa se empenhou em prol da comunidade.

Assim, na pesquisa a escola será compreendida como um desses espaços nos quais as vivências coletivas se manifestam.

Fotografia 1 - Ornamentação da festa da Comunidade São Pio X.



Fonte: Acervo pessoal de Ivanir Tupy Prolo, 2016.

4. A vivência da festa e identidade: saberes e fazeres

Pensar sobre as festividades que ocorrem na comunidade São Pio X envolve coligar as ações de preparar e usufruir os alimentos. Esta relação faz lembrar as palavras de Silva (2009) quando diz que:

Aquilo que comemos pode nos dizer muito sobre quem somos e sobre a cultura na qual vivemos. A comida é um meio pelo qual as pessoas podem fazer afirmações sobre si próprias. Ela também pode sugerir mudanças ao longo do tempo bem como entre culturas (SILVA 2009, p. 42-43).

Do fragmento podemos depreender que o usufruto do alimento é uma afirmação de identidade e que, a forma como o produzimos, os ingredientes que usamos, oferecem indícios sobre a

cultura de um determinado local. Da mesma forma é possível inferir que o gosto, a aceitabilidade que temos em relação a sabor, textura e composição estão relacionados a memória.

Ao circunscrever esta proposição de investigação consideramos que a análise tende a fazer

A crítica da razão abstrata, ela procurará, mais vivamente, surpreender a razão interna em ação nos fenômenos sociais, em seguida proporá, em crescendo, abordar a delicada questão da experiência vivida, do senso comum que é a expressão desta, e da temática do sensível, que bem poderia ser a marca da pós modernidade (MAFFESOLI, 1998, p.14).

Se afirmamos a correlação entre o processo de pesquisa em interposição com o vivido também percebemos as que, anualmente, as festividades reatam os vínculos com a comunidade. Para tanto, os moradores da localidade emprestam sua capacidade de trabalho. Em cada evento mais de cem pessoas são mobilizadas (trabalho voluntário) para tornar possível a (re) encenação da festividade. Fazer parte deste grupo demarca um lugar de poder, assinala uma oblação em prol da comunidade, significa ser parte de um corpo social. O público que prestigia esta festa, vem de toda a região e, por vezes ultrapassa duas mil pessoas.

A Festa da Cultura Italiana, a Fest-Vin, realizou em agosto de 2015 sua 19ª edição, e a cada ano amplia a quantidade de participantes. Durante o evento se conectam práticas agrícolas - o cultivo da uva e a fabricação do vinho. Nestes termos, a comunidade São Pio X, é destaque por manter vinícolas que são reconhecidas pelas comunidades circunvizinhas.

A seguir apresento algumas imagens relativas à festa. A primeira o folder do evento de 2015, a segunda o local onde é realizado a festa - Centro Social Ouro Verde, e para finalizar a imagem da organização interna do evento.

Fotografia 2, 3 e 4 - Cartaz, espaço utilizado para realizar o evento e decoração.



Fonte: Acervo pessoal de Ivanir Tupy Prolo, 2016.

Ainda hoje persiste, por vezes, a ideia de que o espaço rural é arcaico, e a falácia de que os “colonos” vivem conceito de tradição arraigado ao antigo. No entanto, interessa dialogar com a ideia de Neto (p. 13)

O conceito de cultura distancia-se, pois, do paradigma estético ocidental e emerge de formas culturais não canônicas produzidas no ato da sobrevivência social, onde o cotidiano se constitui como produtor de sentido e valor. Ele desloca o conceito de cultura do referencial dos museus e *objets d'art* para as estratégias de

sobrevivência, enraizadas em histórias espaciais de deslocamentos culturais estranhos à missão civilizatória ocidental, caracterizada pelo trânsito migratório de refugiados econômicos e políticos para dentro e para fora do Terceiro Mundo por manterem suas tradições culturais ativas.

Para o autor a cultura está associada às formas como os sujeitos viventes se apropriam dos espaços, as interlocuções que estabelecem com as temporalidades e com a noção de tradição. Ao associar a escola com a noção de tradição, considero importante dar acento ao dinamismo de tal conceito, compreendido não como aquilo que se repete ao infinito. Mas como algo vivo que se recria a partir das experiências, decisões e investimentos de identidades mobilizados pelos sujeitos.

5. Considerações Finais

A proposta será desenvolvida na comunidade de São Pio X – Km 20, interior de Francisco Beltrão PR, e utilizarei a etnografia para acessar as informações necessárias para responder à problemática de pesquisa.

A partir desta abordagem registrarei as dinâmicas da vida ordinária, respondendo o problema de investigação: Como os moradores da comunidade de São Pio X, constroem sua identidade cultural?

Nas primeiras incursões de pesquisa a apresentação do problema da investigação parece posicionar o sujeito em um paradoxo: de um lado perguntar a um determinado fenômeno; de outro, inquerir-se se tal interrogação é suficiente para apreender o vivido pelos grupos pesquisados. Assim, me consolo na frase de Galeano (1991, p. 22) quando afirma “para os navegadores com desejo de vento, a memória é um ponto de partida”. Pois a partir da memória, será possível elaborar minha dissertação de mestrado.

Referências

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: 1. Artes de Fazer. 20, ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FRANCISCO BELTRÃO. **Escola Municipal Basílio Tiecher - Projeto Político Pedagógico** – Construção Coletiva, 2012.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- LAZIER, Hermógenes. **Análise histórica da posse de terra no sudoeste paranaense**. Curitiba, SECE/BPP, 1986.
- LAZIER, Hermógenes. **Paraná: Terra de todas as gentes e de muita história**. Francisco Beltrão; Grafit, 2003.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MARQUES, Sônia Maria dos Santos. **Pedagogia do estar junto: éticas e estéticas no bairro de São Sebastião do Rocio**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2008.
- NETO, Arnaldo Rosa Vianna, **A reinvenção da tradição e o resgate de culturas de sobrevivência em Terra Sonâmbula de Mía Couto**, Rio de Janeiro: UFF, (s/a).
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. Edição - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS A PARTIR DOS
TERMOS DE PARENTESCO POR POLONO-BRASILEIROS DE
ÁUREA/RS E NOVA ERECHIM/SC

Fernanda Fátima Wepik
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
E- mail: fernandawepik@gmail.com

Cristiane Horst
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
E-mail: cristianehorst@uffs.edu.br

RESUMO: Este trabalho visa apresentar a pesquisa de dissertação de mestrado que está em andamento, que tem como objetivo descrever, analisar e relacionar as crenças e atitudes linguísticas dos polono-brasileiros de Áurea/RS e Nova Erechim/SC, sendo as crenças linguísticas as percepções que o indivíduo descendente de imigrantes poloneses apresenta em relação a sua língua de imigração, e as atitudes são inferidas a partir do comportamento linguístico, do uso real da língua a partir de um questionário lexical sobre os termos de parentesco, percebendo assim a manutenção da língua polonesa ou sua substituição pelo português brasileiro. A pesquisa acontece em contextos bilíngues (polonês-português), em duas localidades pertencentes aos dois estados do Sul do Brasil: Áurea (Rio Grande do Sul) e Nova Erechim (Santa Catarina). Ressalta-se que os poloneses formam o terceiro maior grupo de imigrantes europeus vindos ao Sul do Brasil na época da colonização, porém os estudos linguísticos relacionados a este grupo são precários. O trabalho pertence ao projeto denominado *Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF)*. A pesquisa está embasada na teoria metodológica que tem como base a Dialetoologia Pluridimensional e Relacional (Thun, 1996, 1998, 2005, 2010).

Palavras-chave: Crenças linguísticas; atitudes linguísticas; contato polonês-português; termos de parentesco.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar a pesquisa de dissertação de mestrado que se encontra em fase de desenvolvimento e tem como objetivo principal descrever, analisar e relacionar as crenças e as atitudes linguísticas dos polono-brasileiros de Áurea/RS e Nova Erechim/SC. Neste trabalho, as crenças linguísticas são as percepções e convicções dos indivíduos bilíngues acerca da sua língua minoritária, enquanto as atitudes são inferidas a partir do comportamento linguístico, ou seja, do uso real da língua, que é percebido através do uso dos termos de parentesco.

Destacamos a relevância de realizar esta pesquisa devido à precariedade de estudos linguísticos relacionados ao contato das variedades polonesa-portuguesa no Sul do Brasil, enquanto outros grupos de imigração são contemplados com diversos estudos. Ressaltamos que os poloneses formam o terceiro maior grupo de imigrantes europeus vindos ao Brasil na época da colonização, ficando atrás somente dos alemães e italianos.

Os locais selecionados para a pesquisa merecem destaque: Áurea/RS, que inicialmente pertencia ao município de Erechim/RS, foi povoada por poloneses a partir de 1906, os quais constituem 92% da população do município que recebeu em 1997 o título de Capital Polonesa dos Brasileiros. Já Nova Erechim/SC foi colonizada em 1952, por gaúchos descendentes de imigrantes poloneses e italianos, oriundos do município de Erechim/RS.

A teoria metodológica que embasa o trabalho é a Dialetoologia Pluridimensional e Relacional de Thun (1996, 1998, 2005, 2010), a qual fundamenta os objetivos específicos, analisando e comparando os resultados nas dimensões diatópica (locais

abrangidos pela pesquisa), diastrática (classe sociocultural), diageracional (geração/idade) e diassexual (gênero/sexo).

A fim de atingir os objetivos desta pesquisa, fizeram-se necessárias várias exigências teóricas sobre crenças e atitudes linguísticas, sobre os contatos linguísticos e o bilinguismo, manutenção e substituição linguística, termos de parentesco, assim como a teoria metodológica que rege a pesquisa, a Dialetoologia Pluridimensional e Relacional, além da contextualização do estudo e dos procedimentos metodológicos, que serão aqui apresentados.

CONTEXTO TEÓRICO DA PESQUISA

- **Crenças e atitudes linguísticas**

Sempre que um povo emigra leva consigo tudo aquilo que faz uma nacionalidade ser diferente da outra, e forma-se um contexto, como no Brasil, de línguas e culturas plurais, que propiciam o estudo das crenças e atitudes linguísticas, pois, de acordo com Corbari (2013), é inevitável que falantes de diferentes línguas ou variedades, quando postas em contato, assumam certas atitudes, sentimentos e juízos de valor, seja em relação ao outro e sua fala, ou em relação a eles mesmos e à própria fala.

Dessa forma, os estudos sobre crenças e atitudes são muito importantes, pois como destaca Botassini (2011), permitem compreender e detectar, entre outros aspectos, os fatores das mudanças linguísticas, os preconceitos linguísticos relacionados às variedades linguísticas assim como a seus falantes, que contribuem para a desvalorização das variedades dialetais e conseqüentemente, das suas marcas identitárias.

Vandermeeren (2005) ressalta que as atitudes são predisposições para responder a estímulos. Para Mello (2011) as atitudes dizem respeito ao modo como o falante se julga ou é julgado pelos seus pares com referência ao seu comportamento linguístico. Lasagabaster (2004) destaca que as atitudes são uma

predisposição a responder de uma forma particular ao objeto da atitude (a língua). Assim, a atitude não é um comportamento, mas uma preparação para o comportamento.

Rosenberg/Hovland (1960) *apud* Kaufmann (2011) e Lasagabaster (2004, p. 400), propuseram que a atitude é um complexo composto por três classes: (I) o componente cognitivo tem a ver com pensamentos e crenças; (II) o componente afetivo refere-se a sentimentos em relação a atitude sobre o objeto (isto é, a língua); (III) o conativo (prontidão para a ação) é o componente definido como uma intenção ou plano de ação em um contexto e em circunstâncias específicas, ou seja, transforma as crenças e valores emocionais relevantes em intenções comportamentais. Assim, as atitudes em relação ao objeto (língua) são a soma desses três componentes.

Vários autores, entre eles Appel e Muysken (2005), destacam que as línguas carregam conotações sociais, assim, as pessoas avaliam-nas em relação ao status social de seus usuários. Dessa forma, Kersch (2011) e Botassini (2011) ressaltam que as atitudes são avaliações subjetivas e/ou inconscientes feitas em relação às variedades ou línguas em questão, e geralmente são estendidas aos seus falantes, ou seja, os posicionamentos em relação à língua refletem os posicionamentos em relação aos usuários dela.

□ **Contatos linguísticos e bilinguismo**

Raso, Mello e Altenhofen (2011) ressaltam que a história do Brasil, após a chegada do homem branco é uma história de contatos linguísticos. Nos mais de cinco séculos que seguem após o descobrimento, conviveram no território brasileiro, comunicaram e se misturaram populações ameríndias, africanas, asiáticas e europeias. Margotti (2004) também destaca que a população brasileira é constituída da miscigenação dos índios, negros e todas as etnias que para aqui imigraram. Assim, somos um país

pluricultural e multilíngue, pelas línguas aqui faladas e também pela diversidade interna da língua portuguesa.

Porém, a Constituição Brasileira de 1988, ignorando essa diversidade, apresenta no artigo 13 que “a Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Dessa forma, a maioria dos brasileiros apresenta o Brasil como país monolíngue, com uma única língua, e segundo Raso, Mello e Altenhofen (2011), homogêneo em todo o território, sem contato com qualquer variedade de fala diferente.

No entanto, sabemos que na realidade prática, o Brasil é um dos países mais plurilíngues do mundo. Altenhofen (2013) destaca que o número de línguas brasileiras chega a cerca de 330 línguas, sendo 274 línguas indígenas e cerca de 56 línguas de imigração, porém o número de falantes dessas línguas não ultrapassa 1% da população brasileira.

O movimento migratório é uma das principais causas para o bilinguismo, pois proporciona o inter-relacionamento entre as pessoas que usam línguas diferentes em seu cotidiano. Dessa forma, diversos autores destacam a importância do estudo do bilinguismo na linguística, porém é difícil eleger um conceito que defina o indivíduo bilíngue.

Romaine (1995) destaca que um dos primeiros autores a estudar o bilinguismo foi Bloomfield (1933), para o qual o indivíduo bilíngue precisa ter um controle de línguas semelhante à do nativo. A autora também apresenta a posição oposta de Haugen (1953) que destaca que bilíngue é qualquer indivíduo capaz de produzir enunciados significativos e completos em duas línguas.

Já Mackey (1972) afirma que o bilinguismo é relativo, visto que é arbitrário ou impossível determinar o ponto exato em que o falante de uma segunda língua torna-se bilíngue. Assim, o autor considera o bilinguismo como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo. E ainda, apresenta quatro questões para descrever os indivíduos bilíngues: grau, função, alternância e interferência. Com isso é possível perceber que os indivíduos

bilíngues se constituem de diferentes níveis e características entre eles.

Romaine (1995) ressalta que há mais bilíngues no mundo do que monolíngues, assim, o bilinguismo constitui a norma e não a exceção. Para a autora, o bilinguismo é uma prática a ser cultivada e incentivada, mais que um problema a ser superado.

Manutenção e substituição linguística

Muitos grupos e línguas se tornam minorias ou minoritários através da migração para uma área onde outro grupo e outra língua são dominantes. Assim, as línguas se impõem cultural ou economicamente umas sobre as outras. Isso é comum nos processos migratórios, pois a colonização de um país acontece com a imposição da língua do colonizador, e comunidades falantes de línguas distintas da oficial do país que as recebe têm uma acentuada e trágica perda linguística.

Percebemos, cada vez mais, que falantes usam a língua majoritária em domínios que anteriormente falavam a língua minoritária. Conforme Appel e Muysken (2005), os falantes adotam a língua majoritária como seu veículo regular de comunicação, porque acreditam que falar essa língua lhes possibilita melhores condições de ascensão social e econômica. Dessa forma, a língua minoritária corre o risco de tornar-se obsoleta, pois sua continuação entre as gerações decorre de forma negativa, tendo cada vez menos usuários.

Destacamos que as atitudes desempenham um importante papel na manutenção e substituição linguística, além de outros fatores apresentados por Appel e Muysken (2005) e Dorian (2004), como fatores de status, fatores demográficos e fatores institucionais, além das hierarquias de poder e prestígio existente entre as línguas.

Termos de parentesco

As estruturas sociais e o funcionamento das sociedades tradicionais estão ligados ao parentesco, visto que, segundo Ghasarian (1996), a organização do parentesco coincide com a organização econômica, política e social. O autor destaca que as pessoas precisam ter parentes para sobreviver na sociedade, os indivíduos necessitam constituir grupos de cooperação e estes normalmente são constituídos com base no parentesco, que de acordo com Horst (2011) origina ajuda mútua e, conseqüentemente, gera apoio e segurança.

Assim, Ghasarian (1996) complementa que nas sociedades humanas, os indivíduos recebem os primeiros elementos do seu estatuto e da sua identidade social através do parentesco, visto que uma pessoa sem parentes não tem posição social. A separação entre parentes e não-parentes é fundamental nas sociedades tradicionais, uma vez que essa é a forma de diferenciar uns dos outros.

O parentesco foi classificado assim em parentesco sanguíneo, por aliança e espiritual. Os parentes sanguíneos são os indivíduos ligados pelo sangue, ou melhor, descendentes do mesmo ancestral ou participantes da mesma árvore genealógica. Geckeler (1973) *apud* Horst (2011) destaca as relações possíveis entre parentes sanguíneos, das quais surgem os seguintes termos: pai, mãe, irmão, irmã, neto, neta, avô, avó, tio, tia, primo, prima, sobrinho, sobrinha, bisneto, bisneta, bisavô e bisavó. Também podemos ter: padrasto, madrasta, enteado e enteada.

O casamento, que é a união de duas pessoas por laços matrimoniais de cunho civil ou religioso, é conhecido como parentesco por aliança, que faz com que os contraentes aumentem a sua parentela. Geckeler (1973) *apud* Horst (2011) destaca que o parentesco por aliança faz surgir um número ainda maior de relações e destas surgem os termos: marido, mulher, sogro, sogra, cunhado, cunhada, genro, nora.

O parentesco espiritual é definido pela igreja. De acordo com Goldschmidt (2004), são os padrinhos, madrinhas, afilhados e compadres que se dão no momento do batismo e da confirmação. Assim, para Fukui (1979) *apud* Horst (2011), geram-se dois sistemas de relações, do apadrinhamento e do compadrio.

O modelo teórico da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional

A linha teórica da pesquisa segue a perspectiva da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional que é, de acordo com Thun (1998), uma geolinguística ampliada, composta pela Dialetoologia areal e pela Sociolinguística e entendida como uma parte da ciência geral da variação linguística e das relações entre variantes e variedades por um lado e falantes por outro. A Dialetoologia Pluridimensional e Relacional compreende o espaço tridimensional, ou seja, a superfície bidimensional horizontal da Dialetoologia e o eixo vertical da Sociolinguística, sendo a Geolinguística ou Dialetoologia Pluridimensional também relacional, pois

analisa relações de todos os tipos, não só as que unem os pontos da mesma superfície ($A \leftrightarrow B$) ou os que ligam os grupos de um mesmo eixo ($\alpha \leftrightarrow \beta$), mas estuda também os vínculos entre os pontos de uma superfície e os pontos análogos de uma superfície ($A_1 \leftrightarrow B_1$ e $A_2 \leftrightarrow B_2$) e as relações entre pontos diagonais ($A_1 \leftrightarrow B_2$). É assim que se podem focalizar grupos que mantêm redes de comunicação e outros que se comparam só tipologicamente. (THUN, 2005, p. 68)

Com este programa, Thun (1998) destaca que a Dialetoologia Pluridimensional se aproxima do ideal da descrição completa e ordenada do polimorfismo linguístico e sua relação com os falantes, ressaltando que “a pluridimensionalidade pretende ampliar o marco de percepção dos fatos variacionais e resgatar certos fenômenos do despercebimento”. (THUN, 2008, p. 707)

Dessa forma, enquanto a Dialetoologia tradicional compreendia somente os dialetos “puros” e a Sociolinguística

compreendia os socioletos, a Dialectologia Pluridimensional em seu espaço variacional interessa-se por variedades mistas, contatos linguísticos entre línguas minoritárias e majoritárias, formas regionais, variação diafásica, comportamento linguístico de grupos topodinâmicos e topostáticos, atitude linguística dos falantes comparadas a seus comportamentos linguísticos, entre outros, como ressalta Thun (1998).

Em relação à pluridimensionalidade, Thun (1996, 2005) apresenta dimensões e seus parâmetros: (1) dimensão dialingual: aborda as línguas envolvidas no estudo; (2) dimensão diatópica: abrange os locais contemplados pelo estudo; (3) dimensão diastrática: aborda a classe sociocultural, que considera a escolaridade, sendo a Ca (ensino superior) e Cb (até o ensino médio); (4) dimensão diageracional: considera a idade dos informantes, sendo a GII (55 anos ou mais) e GI (entre 18 e 36 anos); (5) dimensão diassexual: difere entre homens e mulheres; (6) dimensão diafásica: envolve os diferentes estilos de entrevista: leitura, respostas ao questionário e conversa dirigida ou livre; (7) dimensão diarreferencial: compreende os comentários do informante; (8) dimensão diarreligiosa: analisa a relevância da confessionalidade religiosa no uso de uma determinada língua.

Altenhofen (2004) ressalta que a pluridimensionalidade multiplica consideravelmente a quantidade de dados e os “cruzamentos” que se deve e se pode fazer entre as dimensões. Dessa forma é necessário selecionar quais analisar. Existem dimensões que segundo Thun (1998, 1999) constituem os quatro grupos “padrão” ou *standar*, definidos pelo critério sociocultural ou diastrático (escolaridade formal) e pelo critério da idade ou diageracional. Estes estão representados na cruz elaborada por Thun (1996, 1999), com quatro compartimentos formados por um eixo horizontal e outro vertical, nos quais se distribuem os grupos socioculturais e geracionais.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

De acordo com Gritti (2004), os imigrantes poloneses começaram a chegar ao Brasil a partir de 1869, impulsionados pelas péssimas condições políticas, econômicas e sociais da Polônia, e pela propaganda feita pelo governo brasileiro, a fim de atrair colonizadores e mão de obra ao país. O ano de 1890 ficou conhecido como “febre brasileira”, período em que chegou ao Brasil um elevado número de imigrantes poloneses.

No Rio Grande do Sul, o ano de 1875 é considerado o marco inicial da imigração polonesa no estado. Foram fundadas várias colônias, porém algumas não conseguiram radicar uma família por muito tempo, devido às terras acidentadas e pedregosas. Assim, esses poloneses migravam por iniciativa própria para o norte, para as “Colônias Novas”, atraídos por terras mais planas e férteis. Dessa forma, de acordo com Garcez (2003), em 1908 surgiu a colônia Erechim, para a qual vieram muitas famílias das “Colônias Velhas”, enquanto outras vieram diretamente da Polônia.

Da colônia Erechim, surgiram posteriormente vários municípios, entre eles Áurea/RS, que foi povoado a partir de 1906 com a vinda de poloneses, os quais, segundo dados municipais, constituem 92% da população. Devido a traços culturais e costumes poloneses, o município é um grande referencial da cultura polonesa em nosso país, e em virtude disso, recebeu em 1997, o título de Capital Polonesa dos Brasileiros. A comunidade cultiva a tradição, a religiosidade, a alimentação, o canto, a dança e a língua polonesa. Destacamos que o município de Áurea pertence à mesorregião do Noroeste Rio-Grandense e à microrregião de Erechim, e de acordo com os dados do IBGE (2010) conta com 3.665 habitantes.

Porém, Gardolinski (1958) e Kokuska (2006) ressaltam que as terras não eram suficientes, assim muitos imigrantes se deslocaram para outras regiões do Rio Grande do Sul, para Santa Catarina e Paraná. Dessa migração na busca por mais e melhores terras surgiu o município de Nova Erechim/SC, que foi colonizado

em 1952, por gaúchos descendentes de imigrantes poloneses e italianos, oriundos da cidade e regiões próximas de Erechim/RS.

O município de Nova Erechim/SC está localizado ao extremo-oeste, na microrregião de Chapecó, e conta com uma população de 4.275 habitantes. De acordo com os dados do site do IBGE e da prefeitura de Nova Erechim, os primeiros colonizadores da região eram gaúchos descendentes de imigrantes italianos e poloneses, oriundos da cidade de Erechim, no Rio Grande do Sul. A explicação para que a maioria dos habitantes de Nova Erechim seja das regiões de Erechim/RS, deve-se ao fato de que o sócio e corretor da Empresa Colonizadora criada para a venda das referidas terras possuía sua sede em Erechim/RS, e ele teria sido o principal divulgador da oferta dos lotes rurais, sendo que tal divulgação foi realizada principalmente em Erechim e localidades próximas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A dissertação utiliza a metodologia da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional (Thun 1996, 2005, 2010). Em relação à pluridimensionalidade e buscando garantir a exequibilidade da pesquisa, foram selecionadas as dimensões padrão (distrática, diageracional e diassexual) nos dois tópicos de pesquisa, Áurea/RS e Nova Erechim/SC (diatópica).

O trabalho é constituído a partir de uma pesquisa de campo. Em cada um dos dois pontos de coleta de dados, foram entrevistados oito informantes, dos quatro grupos sociais (CaGII, CaGI, CbGII e CbGI), que equivalem aos parâmetros *standar* da pluridimensionalidade e constituem a cruz de Thun (1996). Em cada compartimento foram entrevistadas duas pessoas, um homem e uma mulher, sendo oito informantes por localidade, totalizando dezesseis entrevistas nos dois pontos. A seleção dos informantes teve como critérios: ser descendentes de imigrantes poloneses, possuir sobrenome polonês, ou seja, sobrenome de pai e mãe de origem polonesa, e residir no local pelo menos 3/4 da vida.

A entrevista foi constituída por um questionário pluridimensional do *Atlas das línguas em Contato na Fronteira* (ALCF), com adaptações necessárias. A primeira parte consistiu numa conversa livre, sobre o tema “família”. Este foi o estilo mais espontâneo da entrevista. A segunda parte foi formada por questões que buscaram perceber as crenças linguísticas dos falantes, suas convicções e percepções sobre a língua de imigração. Além do questionário, também foram considerados como dados de pesquisa as observações realizadas e anotadas no caderno de campo.

A terceira parte consistiu em um questionário lexical sobre os termos de parentesco, que além de gravado também foi registrado por escrito, em questionário impresso, no momento da gravação. Foram marcadas as respostas espontâneas, por insistência e as sugeridas, referentes aos três tipos de termos de parentesco - sanguíneo, de aliança e espiritual. As perguntas foram realizadas de maneira que a entrevistadora não proferiu o termo de parentesco, podendo proferi-lo somente em outras questões, depois que o mesmo já tivesse sido falado pelo informante. Os questionários foram realizados em língua polonesa local, e quando a entrevistadora percebia que o informante não compreendia, o mesmo foi realizado em língua portuguesa. A última parte consistiu na leitura de um texto na variedade polonesa local, este que é considerado o estilo mais formal da entrevista, a fim de perceber se o informante domina a leitura na variedade em estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa que se encontra em andamento, em fase de análise de dados, esperamos obter como resultado um panorama sobre as crenças linguísticas, ou seja, sobre as convicções e percepções que os indivíduos polono-brasileiros das duas localidades pesquisadas apresentam em relação ao seu bilinguismo, especificamente em relação à variedade polonesa local. Também uma visão sobre as atitudes linguísticas, ou seja, ao

conhecimento e uso da variedade polonesa local, se a mesma é usada (manutenção) ou está sendo substituída pela variedade da língua portuguesa (substituição), que é analisada através do uso de termos de parentesco, além da possibilidade de perceber se existe relação entre crenças e atitudes.

De acordo com a metodologia utilizada, serão obtidos resultados de acordo com as dimensões propostas. Segundo a dimensão diatópica, será possível perceber as crenças e atitudes linguísticas nos dois pontos pesquisados, Áurea/RS e Nova Erechim/SC. Na dimensão diastrática poderemos comprovar de que forma a escolaridade, ou seja, o nível sociocultural influencia nas crenças e atitudes quanto à língua polonesa local. Conforme a dimensão diastrática, perceberemos se existem divergências entre as gerações (mais velhas e mais novas); e na dimensão diassexual se homens e mulheres apresentam os mesmos resultados em relação às crenças e atitudes linguísticas quanto à variedade polonesa.

Dessa forma será possível traçar um panorama de como está atualmente o uso da variedade polonesa nesses locais, se ela ainda se mantém ou se foi/está sendo substituída pela variedade portuguesa. Devido à precariedade dos estudos linguísticos relacionados à variedade polonesa local no sul do Brasil, o trabalho se mostra inovador e pioneiro.

REFERÊNCIAS:

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da Geolinguística Pluridimensional e Contatual*. Revista de Letras Norte@mentos. Estudos Linguísticos, Sinop, v. 6, n. 12, p. 31-52, jul./dez. 2013.

_____. *A constituição do corpus para um "atlas linguístico-contatual das minorias alemãs na bacia do prata"*. In: Martins-Staden-Jahrbich. São Paulo, nº 51, p 135-165, 2004.

- APPEL, René. MUYSKEN, Pieter. *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam Academic Archive, 2005, (p. 11-22 e 32-45)
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm, último acesso em 04/05/2016
- DORIAN, Nancy C. *Minority and Endangered Languages*. In: BHATIA, Tej; RITCHIE, William C. *The handbook of bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing Ltd, 2004. p. 437-459.
- GARCEZ, Neusa Cidade. *Colonização e Imigração em Erechim – A Saga de famílias polonesas (1900-1950)*. Ed. Revisada e ampliada, Erechim, 2003.
- GARDOLINSKI, Edmundo. *Imigração e Colonização Polonesa*. In: BECKER, Klaus (org). *Enciclopédia Rio-Grandense: imigração*. Editora Regional Ltda. Canoas, RS, 1958.
- GHASARIAN, Christian. *Introdução ao estudo do parentesco*. (Trad. Por Ana Santos Silva). 1ª ed., Lisboa: Terramar. 1996.
- GOLDSCHMIDT, Eliana M. R. *Casamentos mistos: liberdade e escravidão em São Paulo colonial*. São Paulo: Annablume/Fapesp. 2004.
- GRITTI, Isabel Rosa. *Imigração e colonização polonesa no Rio Grande do Sul: a emergência do preconceito*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2004. 216 p.
- HORST, Cristiane. “Quando o Heinrich casa com a Iracema, a urmutter vira bisa”. A dinâmica dos nomes próprios de pessoas e comuns de parentesco em uma comunidade de contato alemão-português do sul do Brasil. Westensee-Verlag: Kiel, 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE): Áurea/RS e Nova Erechim/SC.
- KAUFMANN, Göz. *Atitudes na sociolinguística: aspectos teóricos e metodológicos*. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 121-137.
- KERSCH, Dorotea Frank. *Atitudes dos falantes bilíngues da área de fronteira entre Brasil e Uruguai a partir de dados do ADDU*. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 397-421.
- KOKUSZKA, Pedro Martim. *Áurea primórdios*. Erechim: Graffoluz, 2006.
- MACKEY, William F. *The description of bilingualism*. In: FISHMAN, Joshua A. (ed.). *Reading in the sociology of language*. 3. ed. The Hague : Mouton, 1972. p. 554-584

- LASAGABASTER, David. *Attitude*. In: AMMON, Ulrich et al. (Ed). *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. 2. ed. Berlin/New York: De Gruyter, 2004. P. 399-405. v. 1.
- MARGOTTI, Felício Wessling. *Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no Sul do Brasil*. 2004. 332 p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de pós-graduação em Letras, Porto Alegre, 2004.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *Atitudes linguísticas em uma comunidade bilíngue do Sudoeste Goiano*. In: SILVA, Sidney de Souza (org.). *Línguas em contato: cenários de bilinguismos no Brasil*. Coleção: Linguagem e Sociedade Vol. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- PREFEITURA DE NOVA ERECHIM. <http://www.novaerechim.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/39465>, último acesso em 11/05/2016.
- RASO, Tommaso. MELLO, Heliana. ALTENHOFEN, Cléo V. *Os contatos linguísticos e o Brasil: Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas*. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 13-56.
- ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2. ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995.
- THUN, Harald. *Movilidad Demográfica y Dimensión Topodinámica, los Montevideanos en Rivera*. In: RADTKE, Edgar. THUN, Harald (org.). *Neue Wege der Romanischen Geolinguistik*. Westense – Verl. 1996. p. 210-274.
- _____. *La Geolingüística como Lingüística Variacional General (con Ejemplos del Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay)*. In: International Congress of Romance Linguistics and Philology (21: Polermo: 1995). Atti... A cura di Giovanni Ruffino. Tübingen: Niemeyer, 1998. P. 701-729, 787-789. V. 5.
- _____. *A Dialetoлогия Pluridimensional no Rio da Prata*. In: Estudos da Variação Linguística no Brasil e no Cone Sul (org.) Ana Maria Stahl Zilles, Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- _____. *Variety Complexes in Contact: A Study on Uruguayan and Brazilian Fronterizo*. In: AUER, Peter & SCHMIDT, Jürgen Erich (eds) *Language and space: theories and methods*. Berlin/New York: de Gruyter, 2010. P. 706-723
- VANDERMEEREN, Sonja. *Research on Language Attitudes*. In: AMMON, Ulrich et al. (Ed). *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. 2. ed. Berlin/New York: De Gruyter, 2005. p. 1318-1332. v. 2.

A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE SEUS ASPECTOS FORMATIVOS

Marcia Berttonceli

UNIOESTE

marciaberttoncelli@hotmail.com

Benedita de Almeida

UNIOESTE

beneditaalmeida@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de pesquisa de mestrado, realizada em 2015, sobre a Roda de Conversa com um grupo de crianças de três a cinco anos, em três instituições públicas de Educação Infantil, do município de Francisco Beltrão, Foca na análise das interações verbais produzidas nas Rodas de Conversas e nos princípios dialógicos e polifônicos dessa prática. Com dados obtidos por observações e audiografações, estabelece reflexões sobre as possibilidades de expressão da criança e sobre o modo como as vozes infantis se situam no processo educativo. A análise, com base na perspectiva dialógica da linguagem, de Bakhtin, destaca a importância de se ouvir a criança, para desenvolver sua expressão linguística, como condição social para humanização. Os resultados apontam a potencialidade formativa da Roda de Conversa como espaço que promove o diálogo, valoriza a singularidade infantil, convoca o diálogo entre o saber cotidiano e o saber científico, permite a construção de valores, de saberes culturais e a democratização do saber. No limite das determinações e contradições dos contextos históricos, sua prática aponta ao desafio de romper com orientações caracterizadas pela possibilidade de rigidez das práticas pedagógicas; aponta à necessidade de recomposição dos diálogos, na perspectiva de trazer as vozes infantis para o movimento da Roda.

Palavras-chave: Educação Infantil. Interação verbal. Rodas de Conversa. Formação de Professores.

1. Introdução

Neste trabalho, apresentamos resultados da pesquisa de mestrado *A Roda de Conversa na Educação Infantil: análise de seus aspectos formativos*, realizada em 2015. Analisa os aspectos formativos das práticas educativas com a linguagem verbal, nas Rodas de Conversa (RC) realizadas com um grupo de crianças de três a cinco anos, em turmas do Maternal-II, pré-I e pré-II, na Cidade Norte do Município de Francisco Beltrão, em dois CMEIS¹ – um localizado no bairro Pinheirinho e outro no bairro Jardim Floresta – e em uma escola de ensino fundamental, na turma de pré-escola².

Com base na perspectiva dialógica da linguagem, de Bakhtin, estabelecemos reflexões sobre as possibilidades de expressão da criança e sobre o modo como as vozes infantis se situam no processo educativo. Ressaltamos o conceito basilar de interação verbal, pelo qual se dão as apropriações culturais, e a constitutividade da linguagem como condição de formação da consciência e humanização e elementos fundamentais na Educação Infantil (EI), vinculados à importância de se ouvir a criança, para desenvolver sua expressão linguística.

Focalizamos a EI, porque corresponde a período de intenso desenvolvimento da linguagem da criança e de apropriação de conhecimentos sobre o mundo, portanto, momento privilegiado à

1 Centro Municipal de Educação Infantil. Instituições da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão que atendem crianças de zero a quatro anos, na modalidade creche e pré-escola.

2 Modalidade da Educação Infantil, ofertada para crianças de quatro a cinco anos de idade que, no Município de FB, acontece nas dependências das escolas de Ensino Fundamental.

promoção de práticas desencadeadoras de apropriações culturais e aprendizagens.

Organizamos o texto em uma única seção, *as interações verbais movimentam a Roda: dialogismo e polifonia*, na qual analisamos o modo como as interações verbais produzidas nas RC permitem um diálogo aberto, que valoriza a singularidade infantil, em meio à produção e transmissão dos saberes culturais, e ao movimento dialógico. Ao longo das análises, são identificados os aspectos formativos que compõem a RC, aspectos que são apresentados nas considerações finais, momento em que evidenciamos as potencialidades da RC como espaço discursivo/formativo no âmbito da EI.

2. As interações verbais movimentam a Roda: dialogismo e polifonia

A RC tem sido compreendida, no contexto escolar, como um espaço de exercício democrático, que privilegia o estabelecimento de diálogos, debates e troca de ideias. Na atualidade, especialmente na EI, essa atividade constitui-se como elemento frequente da organização didática e metodológica, como forma de subsidiar um trabalho com a linguagem oral e valorizar a produção infantil.

Na EI, a RC torna-se reconhecida como importante instrumento que propicia a interação entre os sujeitos, que se constituem pela linguagem. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) concebe-a como:

[...] momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações

[...] ler e contar histórias, cantar, declamar poesias, dizer parlendas, etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

A RC prevê um processo de comunicação interativa, logo, o dialogismo permeia toda configuração dessa prática. A criança se vê e se reconhece através do outro, constitui-se na alteridade, embora cada sujeito seja um ser único, infinito, inacabado (BEZERRA, 2005). A respeito do dialogismo Bezerra aponta que,

Por sua natureza, o “eu” não pode ser solitário, um “eu” sozinho, pois só pode ter vida real em um universo povoado por uma multiplicidade de sujeitos interdependentes . Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade [...] (BEZERRA, 2005, p. 194).

Nesse processo interativo dialógico, a polifonia apresenta-se como uma relação de reciprocidade de ideias, em que emergem múltiplas vozes da vida social, cultural e ideológica (BEZERRA, 2005). A RC, nesse contexto provoca no sujeito um *ativismo dialógico*, no sentido de conduzir a responsividade, assim explicada por Bezerra:

O autor é profundamente *ativo*, mas seu ativismo tem um caráter *dialógico* especial, está diretamente vinculado “à *consciência ativa e isônoma do outro*”, a um ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda, enfim, um ativismo que estabelece uma relação dialógica entre a consciência criadora e a consciência recriada, e esta participa do diálogo com plenos direitos à interlocução com outras vozes [...] (BEZERRA, 2005, p. 199, grifos do autor).

O sujeito expõe uma visão singular, mas que, ao mesmo tempo, é contornada por diversos olhares que circulam no movimento interativo. Nas RCs, as falas das crianças retratam vivências, concepções, ou seja, são fruto das relações sociais. Com esses fundamentos, buscamos evidenciar, pela análise dos dados

produzidos na pesquisa, as gravações das RCs, quais as condições e possibilidades que a criança tem para se expressar, e em que medida são valorizadas suas falas e participações nas experiências educativas. Ou seja, o modo como as interações dialógicas entram na Roda e a movimentam. Para isso, analisaremos alguns excertos das conversas entre professora e crianças, nas RC.

Na RC-15³, a professora (P⁴) organiza a conversa sobre o final de semana, mas uma criança, JP⁵ interrompe, desejando falar.

P1__ A nossa Roda de Conversa hoje, hoje, como é segunda-feira é o primeiro dia da semana que vocês estão vindo pra creche então, vocês ficaram sábado e domingo em casa, agora cada um vai falar o que fez no final de semana. Se foi passear, do que brincô, o que que fez.

JP__ Profe, profe eu quero falar eu quero contar uma coisa.

JP__ Profe, profe...

P1__ O que cada um fez...

JP__ Profe, eu quero falar.

P1__ Sim, a gente vai fazer a nossa Roda de conversa, quando chegar a sua vez daí você fala, tá bom JP.

P1__ Vamos falar bem alto, para os coleguinhas poderem ouvir.

Observamos que, na RC exemplificada, a criança pede para falar, mas lhe é solicitado que espere sua vez. As RCs são organizadas em círculos, de forma que as professoras orientam as crianças a seguirem a sequência de seus lugares, para falarem, a fim de evitar tumultos. Contudo, uma organização que previsse a possibilidade de abertura para que as crianças pudessem falar,

3 A Roda de Conversa (RC) contém uma numeração pois durante a coleta de dados para a pesquisa, foram realizadas vinte e quatro gravações das RCs, que foram enumeradas e organizadas em uma tabela que será apresentada na dissertação, no entanto, para a elaboração do artigo foram selecionadas somente algumas RCs.

4 Optamos por nos referirmos às professoras em forma de abreviaturas (P). Como nas turmas do maternal-II e pré-I trabalham duas professoras denominamos P1 e P2.

5 Por questões éticas da pesquisa e visando preservar a identidade da criança, optamos por substituir o nome delas por abreviaturas, formadas com duas letras.

também, fora da “sua vez” na sequência, permitiria que aspectos considerados importantes por elas viessem à interação, em seus discursos, e possibilitassem o diálogo efetivo, a emersão e o intercâmbio das vozes. Há que se destacar, também, que existem singularidades nas formas como as crianças recebem as perguntas e as põem em diálogo com seus significados e experiências – para compor uma resposta. Como será a constituição de seu discurso, ao ter de esperar sua vez para falar, e, ainda, tendo o acréscimo e o confronto das outras falas que a antecedem?

Movimentar-se em meio a uma tensão entre a ordem e a organização dos comportamentos, necessários à relação com o conhecimento, no contexto escolar, considerando a intencionalidade da EI, e a receptividade aos discursos das crianças, com suas singularidades – eis o movimento dialógico que contorna a RC e solicita a sabedoria/conhecimento teórico/científico do professor.

Nessa mesma RC, JP aguarda para expressar-se, mas observamos que foi interrompido outra vez. Apesar disso, a criança, persiste para concluir sua fala.

P1__E o JP, o que que o JP fez o final de semana?

JP__Eu brinquei de Transformes⁶.

P1__Foi onde?

JP__Eu brinquei com a pista do Transformes, daí, a minha mãe deixou o calendário lá na minha vó, lá em casa pra fazer um X, pra nós dormi de noite.

P1__E a

JP__Daí, daí, daí, o Papai Noel vai deixar, só se comportá depois.

P1__E a GL, que que você fez, GL?

Queremos destacar, nesse excerto, o dialogismo presente na fala de JP, dialogismo que não se restringe ao ato de falar, mas envolve todo o contexto extraverbal, as interpretações singulares que o levaram a produzir tal enunciado. Talvez o calendário citado por JP tivesse um valor axiológico muito grande para ele, para

6 São bonecos que se transformam em carrinhos (brinquedos).

poder controlar os dias restantes até o tão esperado natal. Contudo, sua fala não foi explorada, nem questionada. Talvez as outras crianças nem soubessem a finalidade de um calendário, o que poderia ser discutido e problematizado durante o diálogo.

No pré-II, a RC ocorre mais direcionada à contação de história. Pudemos observar

como isso se concretiza, por um excerto da RC-20, na qual a professora tenta problematizar a *moral da história* (A menina das Borboletas) para que as crianças compreendam a importância de cuidar das plantas. No entanto, as respostas ficam reduzidas a “sim” ou “não”, pois as crianças não são incentivadas a falar. O diálogo fica restrito a um jogo de perguntas e respostas, a história é comentada somente pela professora, de forma superficial, para saber se as crianças gostaram. Ou seja, para as crianças, não houve oportunidade de réplicas, por seus discursos, que evidenciassem um posicionamento, para além do emotivo, que fosse crítico, que contivesse suas opiniões. Por exemplo, poderiam dizer por que gostaram ou não. Eis o excerto da RC:

P__ Gostaram da historinha.

Crianças__ Sim.

RN__ Eu gostei muito.

P__ Se a gente cuidar, ela cresce e vem mais. Mas agora, e se a menininha desistisse de plantar a florzinha, ia ter bastante florzinhas lindas?

Crianças__ Não.

P__ Porque ele podia ter desistido, não podia? De tanto ter gente passado por cima, e o cachorrinho fez xixi (risos), mas ela gostava das flores, ela resolveu cuidar, chegou até dormir lá, né? Olha que lindo que ficou o jardim.

Para Moretto (2014), possibilitar momentos de conversa com a criança implica acreditar que ela se constrói na interação social, por isso, dar-lhe a palavra implica dialogar com ela. De acordo com Bakhtin,

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*,

sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva* (BAKHTIN,1997, p.295).

A RC é um momento para que o professor conheça a “criança”, reconheça seu universo e as especificidades do diálogo na primeira infância. A partir de alguns excertos das RC, buscamos analisar quais as oportunidades oferecidas à criança para que ela se expresse, e de que forma ocorre o reconhecimento da fala infantil no processo de ensino e aprendizagem.

No trecho a seguir, da RC-15, turma do pré-II, numa segunda-feira, a professora propõe o diálogo sobre o que cada criança fez no final de semana.

P2__E a AN?

AN__ Desci lá na minha vó e tava jogando bola na rua, e daí veio o tio com dois gatinhos. E um dia foram as crianças lá, e lá tinha um porco, um porco e uma porca, eles eram bem mansinhos, e o porco tinha leitãozinhos, e a porca tinha leitãozinhos, mas tinha outro porco que não tinha leitãozinhos. E um dia eu fui na Sil e tirei leite de um ternerinho, tinha boi lá e ele arranco o casco do pé e saiu sangue, e eu fui fazendo assim (fazendo sinal que está abanando) para espantá os bichos, e daí, eu fui lá, e tinha uma cerca, e eu queria espantá os bicho, daí tinha uma cerca, daí tinha uma cerca, daí tinha uma cerca, e tinha coelho filhote e daí fui na minha vó e vi dois cachorrinhos filhotes e daí ontem, hoje, amanhã eu fui lá na minha vó, por isso eu não vim na creche, porque amanhã era sábado, e eu fui na minha vó, daí, daí, eu cheguei em casa, e a mãe lavou o Theo, e ele fugiu duas vezes, daí a mãe amarrou.

P2__ NL, o que que você fez no final de semana, nós estamos conversando do final de semana, NL, o que que você fez? (NL chegou atrasada, por isso a professora explica novamente sobre o tema da conversa).

NL__ Não me lembro.

P2__ Não lembra? Não brincô?

NL__ Fui em um aniversário.

P2__ Muito bem, muito legal final de semana de vocês.

Nessa RC, percebemos como AN relata sua experiência. Ela se utiliza da linguagem para relembrar de fatos que para ela foram marcantes, também expressa seu gosto por animais e como está constituindo suas noções de temporalidade. Sua fala não foi

explorada, assim como também a de NL. O discurso de AN apresentava ricas possibilidades para questionar se havia mais alguém que tinha visitado um sítio, e se essa experiência foi semelhante ou diferente à de AN, assim como a festa de aniversário citada por NL. Promover a interação requer estabelecer vínculos entre as falas das crianças, impulsionar debates, estimular o exercício da contrapalavra.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p.115).

Nesse sentido, não observando o incentivo ao exercício da contrapalavra, na RC-15, percebemos que AN fala muitas coisas, talvez porque esse seja um dos poucos momentos que ela tem para contar a todos sua experiência, então decide passar muitas informações. Mas a criança não é questionada e incentivada a constituir a réplica, a atitude de P2 se reduz a ouvir o que a criança tem a dizer, sem estabelecer conexões entre as falas, nem estimular o debate.

Para refletir sobre essa situação, temos de pensar em dois elementos. Primeiro, que toda interação verbal, de todo e qualquer tipo, é dialógica, põe sentidos em movimento, entre os sujeitos, inclusive aqueles sentidos decorrentes do extra verbal; segundo, que as crianças participantes da RC em análise estão em fase de aprendizado e desenvolvimento da linguagem e, por ela, de apropriações de conteúdos culturais, ao mesmo tempo que estão em processo de socialização, pelos conteúdos culturais que haurem nas relações constituídas em seu universo. Se as interações verbais dessas relações forem superficiais, carentes de possibilidades de

aprofundamento, de remissão aos conhecimentos das crianças, de permissão ao pensamento analítico, o uso que essas crianças aprenderão fazer da e pela linguagem verbal conterà as marcas dessas interações. Trata-se, pois, de uma questão a ser seriamente analisada nas atividades da EI.

Para isso, há de considerar o princípio de Bakhtin de que “[...] a interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua”, e, somente “quando penetram na corrente da interação verbal” é que a consciência dos sujeitos “desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 2006, p. 106; 125).

Na RC-18, a professora do pré-II trabalhava com o conteúdo plantas e pediu que as crianças trouxessem um desenho sobre plantas que havia próximo a suas residências, para, posteriormente, falarem sobre ele.

P__ Hoje, a nossa Roda é sobre o desenho que vocês fizeram sobre o que vocês viram em casa, que árvore que vocês viram lá no quintal ou no vizinho, quais eram?

P__ Vamos lá, então, começamos assim, vamos começar por aqui.

JO__ Profe, eu não trouxe hoje.

P__ Não tem problema.

P__ GB, pode mostrar o seu e explicar o que que é. O que que é GB?

GB__ Duas árvores gêmeas.

P__ Duas árvores gêmeas, e do que que é essa árvore? Ela dá frutas?

GB__ Só da flor.

P__ Só flor? E dá bastante flor, GB?

GB__ Sim.

P__ É. E a cor da flor?

GB__ Cor de uva.

P__ Cor de uva. E você não pediu para a mãe, para o pai se dá fruta?

GB__ Eu pedi, mas ele disse que não, mas têm insetos naquela árvore.

P__ E o RN, o que que o RN desenhou?

RN__ Uma árvore, eu e a minha família e as luz do poste, e eu e a minha casa e as flores e a grama, tem o arco-íris, as nuvens, o sol, a minha família, a minha casa e a grama e as flores.

P__ Desenhou tudo isso além da árvore, e de quem que é a árvore?

RN__ Da minha família.

P__ E o que que tem a árvore?

RN__ Fruta.

P__ *E que fruta que é?*
 RN__ *Laranja.*
 P__ *Legal.*
 P__ *KA, e a sua árvore?*
 KA__ *Lá em casa tem duas árvores.*
 P__ *Duas. Que árvores são essas?*
 KA__ *Não sei.*
 P__ *Não sabe.*
 KA__ *Eu só sei que não dá flor nem fruta.*
 P__ *Nem flor, nem fruta. Então, é uma árvore de sombra. Não dá flor, nem fruta. Então tá KA, é isso aí.*
 P__ *E a AN?*
 AN__ *Tem outras árvores, tem várias árvores.*
 P__ *E que árvores são essas?*
 AN__ *Sombra, ela tá crescendo as folhas.*

Essa RC possibilitou que as crianças buscassem elementos de sua realidade (conhecimento espontâneo) para dialogar com o conhecimento escolar (conhecimento científico). A professora conseguiu envolver algumas categorias sobre as temáticas de plantas, entre elas, como as espécies (que dão frutas ou flores), propondo que a criança relatasse sobre o que já conhecia. Nesse caso, a interação vem acompanhada de conhecimento, e a escola cumpre seu papel educativo.

Na mesma RC, a criança NC acrescenta:

P__ *E a NC?*
 NC__ *Eu desenhei uma árvore que dá flores, mas ela não deu porque, porque ela não nasceu as florzinha. E daí, tem uma amiga minha que tava de aniversário, e eu emprestei a minha casa que nós ia fazer a festinha de aniversário lá, e também tinha bandeira e bastante balão lá dentro.*
 P__ *Agora o IG, que árvore que o IG desenhou?*

NC responde à proposta de falar sobre o que desenhou e, na sequência, relata um fato que não tem relação com a temática apresentada. Talvez ela buscasse, nessa ruptura, uma forma de expressar o que gostaria de falar anteriormente; possivelmente, também uma das poucas possibilidades de contar sua experiência,

mas sua fala é desconsiderada, logo a palavra é passada a outra criança. O diálogo polifônico requer a inclusão das vozes dos sujeitos, para além da reprodução improfícua à problematização do conteúdo. É indispensável que as crianças possam contribuir com o que pensam, o que sentem, com o que sabem sobre o assunto proposto, o que a escola pode conseguir, se assumir o compromisso de formar um sujeito com uma responsividade ativa, pois, as “vozes infantis”, repletas de criatividade e autenticidade, somente emergem no diálogo concreto e vivo.

A RC-06 sobre o natal ocorreu em duas turmas (maternal-II e pré-I); na sequência analisaremos a RC realizada no maternal-II.

P2__VT o que que é o natal?

VT__É o papai Noel.

P2__E mais o quê?

VT__Ele traz presente.

P2__Pra quem?

VT__Para as crianças no natal.

P2__E para a SF, o que é o natal?

Fica com silêncio.

CA__Eu vou ganhar a roupa do Batmam.

EM__E eu vou ganhar a roupa do Homem Aranha.

VC__E eu ganhar o skate do Homem Aranha, de rodinha para mim.

LC__O Papai Noel vai me dar um presente dos aviões.

P2__Essa conversa virou muito em ganhar, eu acho que vocês vão ter que conversar com outras pessoas para saber mais sobre o natal.

P2__Vamos combinar assim, SM, hoje, em casa, quando vocês tiverem tempo para sentar com os pais, vocês vão perguntar que é o natal para eles? Como que o natal na casa e na família de vocês. Daí, amanhã, a gente faz outra roda de conversa, e daí vocês vão relatar o que os pais falaram como era o natal deles quando criança. O que é o natal? Natal é mais que presente. Combinado, então?

No maternal-II, as crianças acabam reduzindo suas respostas sobre o significado de natal ao ato de ganhar presentes, e a professora sugere que realizem outra RC, em outro momento depois que eles conversem com os pais sobre como era o natal na infância que eles vivenciaram. A postura da professora sugere que as crianças pensem no natal em outra perspectiva e que também

reconheçam as diferenças da infância que vivenciam. O dialogismo abrange o contexto verbal, mas também o extraverbal, por isso, a professora tenta relacionar a conversa com elementos da cultura do aluno, seus valores, e os valores de seus pais. Ela tenta buscar aspectos que contribuam para uma conversa em que as crianças tenham outros elementos significativos para prosseguir com o diálogo. Assim, notamos uma preocupação da professora em transmitir princípios que não restrinjam o natal a uma data que serve aos ideais mercadológicos, diferentemente da postura adotada apresentada na RC-13, que aborda o mesmo conteúdo temático “natal”, mas incute padrões e normas de condutas inerentes à reprodução da lógica burguesa.

P2__ O que que tem que fazer pro Papai Noel⁷ trazer os Presentes?

JP__ Eu sei, eu sei, eu sei, tem que trazer um leite e um biscoito pra ele.

P2__ Não. O que que tem que fazer o ano inteiro?

JP__ Ele tem que trazer presentes pras crianças.

P2__ Mas o que que as crianças têm que fazer pro Papai Noel trazer os presentes?

JP__ Vê o que tem dentro do saco.

NL__ Obedecê

P2__ Olha o que a NL falou. O que tem que fazer NL?

NL__ Obedecê

P1__ Obedecê. E rezar também pro menino Jesus, que o natal não é só Papai Noel trazer presente.

Na fala de JP, identificamos uma criatividade muito interessante para responder aos questionamentos das professoras (P1 e P2). Ele foge ao esperado pelo discurso delas e enuncia seus sentidos⁸ sobre o tema, dizendo que, para ganhar o presente tão

7 Símbolo do natal capitalista, o Papai Noel, é visto como um senhor que realiza os desejos das crianças.

8 O sentido é sempre uma formação dinâmica, variável, que tem zonas de estabilidade diferente, pois, estão relacionadas à singularidade do sujeito. O significado é compreendido como uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa, está ligado ao conceito na sua totalidade (GÓES, CRUZ, 2006).

esperado durante o ano todo, pelo papai Noel, é preciso simplesmente servir leite com biscoito ou olhar o que tem dentro do saco de presentes dele. Suas respostas trazem a imaginação criadora, mas não são as respostas que “servem”. A única resposta valorizada no discurso pedagógico foi a de NL, segundo a qual, para ganhar os presentes é necessário obedecer. Cabe destacar, nesse episódio, também, a dissociação entre o tempo da criança, que vê o natal como tempo do papai Noel trazer presentes – um tempo próprio da infância –, e o tempo da professora – tempo imediato, com objetivos limitados a um discurso pedagógico. Ambos, porém, estão imersos numa grande temporalidade constitutiva dos sujeitos, mesmo com seus laivos ideológicos conflitantes.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2006) salienta que, em todo signo ideológico, confrontam-se índices de valor contraditórios, ou seja, desde a EI, incutem-se regras, normas de conduta, reforçam-se padrões morais, ideologias que são transmitidas às crianças como corretas, pois, como está no enunciado da professora, aquela criança que não “rezar e obedecer”, talvez não mereça ter natal? Ou ganhar presente? Assim, o discurso presente nessa RC, reveste-se de um conteúdo moral, para servir à reprodução da visão burguesa conservadora de mundo, num movimento em que a linguagem da criança e da professora constitui-se como campo de disputas hegemônicas e contra-hegemônicas, repleta de ideologias, e a escola pública é palco dessa disputa histórica. Ou, como diz Bakhtin (p.173), essa linguagem “é a arena em que se defrontam e lutam duas entoações dois pontos de vista, dois discursos”.

Na RC-09, sobre os animais (pré-I), apresentada na sequência, as crianças trazem relatos sobre o seus bichinhos e contribuições da sua realidade.

ME. __ Eu gosto de brincar com a minha cachorrinha.

P __ E como que ela se chama?

ME __ Laiquinha. Ela é bem branquinha. Uma vez, meu Deus, ela se atracô de sujeira de brincar depois que eu voltei da creche.

P__ *Aí você deu um banho nela, e ela ficou branquinha?*
ME__ *Ficou branquinha, mais depois se sujou de marrom.*
P1__ *Então ela foi brincar lá fora, foi brincar na terra.*
ME__ *É, mais não era pra mim deixá mais. Eu não deixei, mais ela foi.*
P2__ *Conte para gente, LC, quais os brinquedos que você tem de diferente?*
LC__ *Eu tenho uma pista de carrinho relâmpago, que o JP sabe que o dia que ele foi lá na minha casa a gente vai brincá junto.*
AL__ *Profe sabia que a minha mãe deu banho no Teo?*
P1__ *Deu banho, daí ele ficô limpinho.*
AL__ *A mãe deu banho, daí, ontem de noite, ele dormiu no meu colo. Daí até que ela deixou eu pegá ele, daí ele correu atrás de mim, daí ele corre atrás de mim.*

Durante o diálogo, na RC-09, as crianças apresentam respostas inusitadas, vão além do que foi proposto de simplesmente falar se têm ou não animais em casa, contam fatos que acontecem com seus animais. AL ainda tenta voltar a falar sobre o banho de seu cachorrinho, retomando o tema inicialmente relatado por ME, ocorrendo um processo polifônico. Na polifonia, várias vozes falam no discurso, por meio das quais o dialogismo se evidencia. Vozes que podem ser polêmicas, apresentar diferentes pontos de vista, mas que têm liberdade para se manifestarem (BAKHTIN, 2006).

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável (BEZERRA, 2005, p.194).

As relações dialógicas contornam todas as RCs. De acordo Bakhtin, o dialogismo é constitutivo da linguagem. A relação com sentido é sempre dialógica, e a própria compreensão já é dialógica (BAKHTIN, 2003, p. 327). As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda a espécie de enunciado da comunicação discursiva. Dois enunciados quaisquer que sejam, se confrontados

em um plano de sentido, acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2003, p. 323).

A dialogia é a atividade do diálogo e atividade dinâmica do EU e OUTRO em um território preciso socialmente organizado em interações linguísticas [...] A dialogia é o confronto das entonações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão [...] (GEGE, 2013, 29).

A polifonia, caracterizada pelo cruzamento e interação de diferentes vozes, na RC, ocorre no entrelaçamento das vozes infantis, nas visões das crianças, seus valores, ideias, posicionamentos, nas vozes que trazem de suas experiências sociais, enfim da relação que estabelecem entre si e com a professora. A incorporação da enunciação polifônica nas vivências da EI é elemento indispensável para a constituição de práticas educativas emancipatórias. O diálogo polifônico está presente em diversos momentos das RCs, no intercâmbio de ideias, nos relatos, nas opiniões, na criatividade das respostas. A polifonia se define pela convivência e pela interação de uma *“multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis”* (BEZERRA, 2005, p.194).

Considerações finais

No decorrer desse artigo, analisamos os discursos de crianças presentes nos momentos das RCs realizadas em três instituições de EI em Francisco Beltrão, PR. Durante este percurso, identificamos a potencialidade formativa da RC, pois as interações polifônicas constituídas nessa prática firmam elementos para um processo de humanização, de constituição da consciência do *eu* a partir do *outro*, através do processo de interação social. Considerando nosso objetivo de pesquisa, apresentaremos, a seguir, os principais elementos formativos que a discussão e análise dos dados produzidos no decorrer da investigação nos permitiram identificar.

Ao analisarmos as RC com as crianças sujeitos da pesquisa, apontamos alguns resultados, tendo em vista os objetivos propostos no início do estudo, quais sejam, os princípios formativos identificados nas da RCs: *promoção do diálogo, valorização da singularidade infantil, estabelecimento do diálogo entre o saber cotidiano e o saber científico, potencial à construção de valores, de saberes culturais e da democratização do saber*. Com tais princípios em movimento, as RC constituem espaços importantes que podem permitir a *formação integral da criança*.

A partir dessa análise reafirmamos as possibilidades que a Roda apresenta para atuar na humanização do sujeito, através da interação viva, móvel, que coloca a criança em um processo de criação/circulação de ideias e aquisição do conhecimento elaborado, ou seja, de constante transformação no ser criança. Mas, também, evidenciamos, em determinados momentos essa atividade pode ser utilizada em benefício da perpetuação da ideologia dominante, na transmissão de valores sociais voltados à adaptação da criança aos ideais do sistema político/econômico vigente, a partir de um processo de moralização, em que o professor centraliza o discurso na sua fala. Nesses momentos, a RC acaba por se transformar em um jogo de perguntas e respostas superficiais, não há o movimento polifônico de vozes que convergem e divergem na busca do conhecimento. Todavia, destacamos, principalmente, que a Roda, trabalhada sob uma perspectiva emancipatória, possui ampla potencialidade formativa, traduzida no desafio de se estabelecer uma prática escolar polifônica. É nessa perspectiva que convocamos sua utilização na EI.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Viviane. M. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. _ Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2' ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p.191-200. MORETTO, Milena. Vozes que emergem em sala de aula: a importância diálogo nas dinâmicas de produção de texto. In: **Leitura**: teoria e prática. Campinas: v.32. n.6, p.87 a 98, jun. 2014.

GEGe. **Palavas e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. Valdemir Miotello (Org), São Carlos, 2013.

GÓES, Maria C. R. CRUZ, Maria N. **Sentido, significado e conceito**: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

Eixo 3:

**TRABALHO DOCENTE E
FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neila Carla Camerini
Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó
neilacamerini@hotmail.com

Estelamaris Galiuzzi
Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó
profestelamaris@gmail.com
Bolsista da UNIEDU

Resumo: Este estudo faz parte de uma revisão teórica sobre a docência na educação integral. Aborda a importância da formação destes profissionais visando seus saberes docentes para as práticas pedagógicas. O objetivo deste trabalho é realizar uma revisão teórica sobre os aspectos relacionados a docência na educação integral e integrar uma reflexão acerca da nossa realidade educativa. Metodologicamente, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa onde os principais referenciais teóricos que sustentaram a pesquisa foram: Gatti (2010), Branco (2012), Moll (2012), Pimenta (2005), Tardif (2011), dentre outros. Percebemos a relevância de propor esta reflexão a fim de conhecer significativamente a docência na educação integral visando a qualidade de ensino.

Palavras-chave: Docência; Educação Integral; Formação de professores.

Introdução

Atualmente, em nosso cenário educativo, percebemos a Educação Integral como temática relevante e debatida nas

instituições. Evidenciando sua importância, pretende-se buscar contribuições teóricas acerca da docência na educação integral.

Em contexto atual percebemos que o grande debate gira em torno da formação de professores, seja ela inicial ou continuada. O que problematizamos acerca desta temática são indagações que emergem nosso cotidiano. Visamos que o professor é um possível promotor de novas aprendizagens e conhecimentos, bem como a busca constante da reflexão-ação sobre a própria prática docente.

Pensando neste âmbito, atentamo-nos para a educação integral, no qual requer olhares a docência, que atende a esta demanda.

Cursos, palestras e minicursos são ofertados como formação de professores nas escolas. Serão estes, pensados para a docência na educação integral? No momento em que, se quer melhorar o atendimento aos estudantes precisamos pensar qual será o método que proporcionará ao corpo docente este aperfeiçoamento para atuação.

Pensando nesta discussão, para reflexão, procuramos resgatar teoricamente estudos sobre a docência com ênfase na educação integral.

2 - Estudos sobre a docência na Educação Integral: uma revisão

*Só existirá democracia no Brasil no dia em que se
montar no país a máquina que prepara as democracias.
Essa máquina é a da escola pública.
Anísio Teixeira(1999)*

Um dos temas mais pertinentes para estruturar e consolidar a agenda da Educação Integral é a formação inicial e continuada dos professores e de outros profissionais que trabalham nesta área educativa (MOLL, 2012).

Pensando a docência na Educação Integral podemos considerar, inicialmente, as contribuições de Gatti (2012) em relação

às necessidades de mudanças para a formação de professores na Educação Básica sobre as novas formas de trabalho onde podemos observar diversos pontos destacados a fim de repensarmos uma educação de qualidade.

- “1) pesquisas e estudos sinalizam fortemente que as estruturas formativas de professores no Brasil são arcaicas e superadas e necessitam de sofrer mudanças radicais em função dos movimentos no social emergentes no século 21;
- 2) a formação de professores para as ciências é ponto nevrálgico e pode comprometer o futuro científico e tecnológico do País;
- 3) verifica-se que há experiências e estudos trazendo ricas contribuições para a formação de licenciandos, inovando e articulando, de fato, teoria e prática, pesquisa e ação pedagógica, podendo ser tomados como referência para outras instituições e situações formativas iniciais de professores;
- 4) políticas sistêmicas, integradas e duradouras, bem monitoradas, são urgentes e necessárias no que se refere à formação de docentes;
- 5) é preciso considerar a mudança nas características socioculturais dos que buscam as licenciaturas, gerando ações institucionais que permitam favorecimentos formativos a esses estudantes e apoios aos formadores de professores;
- 6) formação a distância requer metodologias específicas e forte apoio infraestrutural e didático, formação adequada de tutores e renovação constante a partir de avaliações eficazes;
- 7) práticas inovadoras em educação continuada foram realizadas e analisadas, oferecendo repertório para repensar as políticas e práticas vigentes;
- 8) é preciso mudar as práticas relativas à nossa proposta de avaliação das instituições formadoras e dos cursos de licenciatura;
- 9) utilizar mais e melhor o conhecimento e a reflexão sobre as condições de trabalho dos professores, suas motivações, dificuldades, crises e mobilizações possíveis, considerando que esse conhecimento pode sustentar boas políticas de formação e de ação e práticas de gestão” (GATTI, 2012, p. 438-439).

Fica evidente que as contribuições acima citadas são de grande relevância para a formação de professores na Educação Integral, (re)pensando e/ou refletindo a profissionalização docente

e novas políticas para resolução de problemas voltados ao sistema educacional.

Diante dos documentos legais e legislações percebemos que a Educação Integral, por meio de seus programas, busca contribuir para o aperfeiçoamento na aprendizagem com qualidade dos estudantes por meio de ampliação do tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens que frequentam a escola pública, sob mediação da oferta de educação básica em tempo integral (MOLL, 2012). Destaca-se a importância do acompanhamento pedagógico, experimentações e investigações científicas, culturais, esportivas, artísticas, educação digital e econômica, o aprimoramento frente às mídias, estudos relacionados ao meio ambiente, direitos humanos, saúde preventiva dentre muitas outras, a fim de buscarmos a qualidade em prol da formação do indivíduo em sua integralidade (BRANCO, 2012). Somando forças para que estes objetivos sejam não apenas almejados e sim alcançados, vemos que outra tarefa se faz necessária:

a formação inicial e continuada dos professores para atender esses alunos, uma vez que não se pretende ofertar “mais do tempo”, isto é: reter os alunos nas escolas por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução. Para isso, muitas ações deverão ser implementadas e, sem dúvida, a formação continuada dos professores deverá ser considerada prioritária (BRANCO, 2012, p. 247).

A docência é vista como o exercício de sua profissão no magistério (TARDIF; LESSARD, 2011). O professor, ao praticar a docência, possui saberes diversos sobre a educação, suas práticas e sua metodologia, a fim de educar e ensinar a seus estudantes. O saber profissional orienta as funções do docente, fazendo-o analisar o dia-a-dia e repensando suas teorias, metodologias e habilidades, a fim de incorporar novos saberes à sua docência, propiciando diferentes experiências (PIMENTA, 1996).

As práticas docentes são possibilidades de pensar e repensar a formação inicial e continuada de professores,

Em relação à formação inicial, os cursos de formação têm demonstrado que, ao se desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade, das escolas, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino (PIMENTA, 1996, p. 1).

Na formação inicial do professor o que se espera é que se *forme* o professor, ou seja, “que colabore para sua formação” (PIMENTA, 1996, p.75). Interpretando sua formação, vem a ser a mediação para o exercício das atividades docentes, onde seu trabalho está, em virtude do ensino, contribuindo para o processo de humanização dos estudantes, desenvolvendo as habilidades e os conhecimentos, as atitudes e os valores a fim de concretizar seus saberes fazeres docentes, partindo das necessidades que o ensino apresenta no dia-a-dia (PIMENTA, 1996).

A formação inicial e continuada de professores é de suma importância para a qualidade educativa (BRANCO, 2012). No entanto, o que se torna imprescindível no cotidiano escolar é a reflexão da própria prática. Schön (apud BRANCO, 2012) faz alguns apontamentos sobre este debate da formação de professores:

Quais as competências que os professores devem ter para ajudar as crianças em seu desenvolvimento? [...] qual a formação necessária para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho de seu trabalho? (p.248)

Diante destes questionamentos voltamos ao tema da Educação Integral, a qual está sendo implantada em nosso país com grandes avanços, e com várias reflexões acerca da formação aos docentes diante desta ampliação da jornada escolar. Portanto, melhorar a formação dos professores diante dos pensamentos de Schön, “é fazer com que os professores tomem consciência de sua própria aprendizagem: que descubram como é que aprendem a

compreender o sentido das aprendizagens” (BRANCO, 2012, p. 249)

Para obtermos em nossas instituições uma Educação Integral de qualidade, nossos docentes precisam ter claro o verdadeiro sentido de uma aprendizagem significativa e abrir caminhos para novos saberes, novos conhecimentos por meio de pesquisa-ação, na qual se transparece como formação continuada para perceber dificuldades no exercício da equipe profissional, a fim de converter em diálogo para uma nova formação (MONCEAU, 2005).

No processo de construção de saberes docentes, o diálogo diante das situações de ensino é de suma importância, com a interação e a partilha de saberes, experiências e uma profunda análise de autorreflexão poderemos obter resultados significativos em um trabalho construído coletivamente (BRASIL, 2007).

Tendo como foco a Educação Integral, criamos uma ponte ao pensamento de Pimenta (1996), pois para ele os programas oferecidos mostram-se pouco eficazes para mudanças na prática docente e as concepções existentes permeiam como técnico reprodutor de conhecimentos. Para ele, investir na formação de professores é crer que o docente é fundamental na sociedade como processo de mediação com seus alunos, visando superar fracassos escolares e desigualdades. No entanto, “o que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores” (PIMENTA, 1996, p. 2).

Percebemos, diante de nosso cenário atual, que muitos estudos procuram investigar os processos de construção e saberes dos professores. Com os movimentos de profissionalização do ensino surge a necessidade de um subsídio aos cursos de formação inicial e possíveis intervenções no processo de formação de professores já em exercício (TARDIF; LESSARD, 2011).

Dessa forma, “consolida-se um debate profícuo sobre a necessidade de novo modelo formativo para a docência, no qual a

prática profissional seja considerada uma instância de ‘produção’ de saberes e competências” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 5).

Diante da ideia de que a formação de professores precisa ser repensada (PIMENTA, 1996), deparamo-nos, na contemporaneidade, com o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino que não teve respostas e resultados de qualidade diante as necessidades e exigências da sociedade, visando a exigência de uma nova identidade profissional do professor (PIMENTA, 2005).

Contextualizando, podemos constatar que,

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 praticas 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 angustias e anseios, do sentido que tem em vida o ser professor (PIMENTA,1996, p. 76).

Nossa realidade social precisa nortear-se nas compreensões do ensino e conhecimentos educativos necessários, procurando desenvolver nos estudantes a capacidade de análise sobre a própria atividade, a fim de transformar os seus saberes-fazeres docentes em processo contínuo de construção de identidade como professores (PIMENTA; LIMA, 2004).

Se lançarmos nosso olhar para alguns programas de formação continuada, perceberemos que uns serão inválidos ou inúteis. Segundo Nóvoa (2009),

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (p. 24).

Nesta visão de Nóvoa podemos adentrar nossos conhecimentos para formações que obtenham sentido para nossa prática docente no momento, em relação à Educação Integral, concentrando-os em redes de trabalho coletivo nas quais há significado em realizar uma formação.

Resgatar e repensar o verdadeiro papel dos professores, diante de suas ações docentes na Educação Integral, perpetua uma nova identidade profissional, onde Nunes (2001) contribui com suas colocações que, na década de 90, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a abrangência da prática pedagógica e dos saberes docentes, busca resgatar o papel do professor, evidenciando a importância de se pensar a formação de uma forma que ultrapasse a ideia acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do docente. Segundo o autor, para resgatar o professor como agente de sua própria formação, em um processo de reflexão dos saberes iniciais mediante os saberes da prática vivenciada. Isso tudo instiga a análise reflexiva da mesma.

Portanto, para atuação com a Educação Integral, o professor necessita de conhecimentos e nova formação.

Considerando o panorama da formação inicial apresentado e o da formação continuada ou em serviço descrita é possível supor que para atuar na educação integral – segmento ainda inexplorado pela academia e pelas práticas escolares – o professor precise contar com uma formação continuada proporcionada pelos sistemas educacionais, e de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos, para a reflexão coletiva entre seus pares sobre os seus saberes e práticas sobre e na ação e para a construção da sua autonomia e da interação profissional (BRANCO, 2012, p. 252).

Deste modo, a atuação na Educação Integral, necessita que os professores tenham um amparo formativo pelo sistema

educativo, pela organização das escolas e por parte das políticas públicas que visam o aperfeiçoamento profissional.

3 - Considerações finais

Após realizar o estudo bibliográfico em relação a docência e contextualizando-a para a educação integral percebemos que as práticas pedagógicas dos profissionais atentam para uma formação continuada voltada a suas particularidades na escola. Com esta revisão teórica verificamos a importância da formação de professores para atuação na Educação Integral, em busca de melhorias na prática de ensino.

Pouco adentramos, porém percebe-se com as leituras que os saberes docentes são importantes e que de uma forma ou outra eles são utilizados na prática pedagógica dos profissionais.

Contudo, a formação de professores é um grande foco nos debates atuais, seja ela, inicial ou continuada, pois avaliar e reavaliar nossas práticas cotidianas na escola, fará de nós, educadores, seres pensantes e reflexivos a fim de ampliarmos e consolidarmos nossos conhecimentos para contribuir e atender as demandas existentes e as políticas públicas e educacionais que venham a ser implantadas em nosso contexto educativo.

Referências

- BORGES, C.; TARDIF, M. *Apresentação Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 74, Cedes, 2001.
- BRANCO, V. A política de formação continuada de professores para a educação integral In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PRADIME: Programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação*.

Marcos Legais da Educação Nacional / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF : Ministério da Educação, 2007.

GATTI, B. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) /Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). Publicada em maio/ago. 2012, v. 93, n. 234, [número especial], p. 283-284, – Brasília : O Instituto, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONCEAU, G. *Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-79.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

_____. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. *Revista Fac. Educ.* São Paulo, p. 72-89, jul./dez. 1996.

O “APRENDER A APRENDER” NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO PROFISSIONAL

Leandro Hupalo

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

leandrohupalo.lh@gmail.com

Resumo

Nos últimos anos a modalidade da Educação Profissional cresceu consideravelmente no Brasil impulsionada, sobretudo, pelo desenvolvimento econômico e conseqüente necessidade de trabalhadores qualificados para atender as demandas do mercado de trabalho. Este trabalho tem o objetivo de discutir e argumentar sobre a importância da formação docente dos professores da Educação Profissional, bem como a relação existente entre o mercado de trabalho e a maneira como se dá tal formação docente. Uma característica predominante no perfil dos professores desta modalidade de ensino é a constatação da falta de bases pedagógicas em sua formação inicial que, por natureza, é técnica e pragmatista. Entende-se que a falta de conhecimentos pedagógicos seja um fator preponderante na qualidade do ensino, de modo geral, principalmente na Educação Profissional. Desta forma, o presente texto busca relacionar a necessidade de uma formação docente qualificada em detrimento da tônica de uma formação aligeirada e superficial evidenciada nesta modalidade de ensino que atende, sobretudo, aos interesses dos empregadores.

Palavras-chave: educação profissional; formação de professores; pedagogia das competências.

Introdução

Observa-se que a partir da década de 1990 inicia-se um movimento de retomada e atualização do lema educacional

pautado no “aprender a aprender”, disseminado no início da década de 1920 por uma corrente educacional denominada escolanovista liderada por John Dewey. Lentamente e, em doses homeopáticas, o “aprender a aprender” assumiu uma função ordenadora e pacificadora das novas relações sociais internacionais. No Brasil, especificamente, atuou como um caráter reformador com vistas ao progresso por meio da educação a partir das relações neoliberais que se instalaram no país.

O “aprender a aprender”, também conhecido como pedagogia das competências, é entendido por Perrenoud (1999) como uma abordagem que junta-se às exigências do foco nos estudantes, de uma pedagogia diferenciada e dos métodos ativos. Na abordagem da pedagogia das competências evidencia-se, de forma oculta, o entendimento, segundo Duarte (2001, p. 3), de que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”. Desta forma, então, aprender sozinho situa-se num nível hierárquico mais elevado do que a aprendizagem que resulta de mediação na transmissão de conhecimentos por alguém. Obviamente, a educação escolar deve criar condições para que os indivíduos desenvolvam a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmos a autonomia intelectual e a liberdade de expressão e pensamento.

O objetivo deste artigo concentra-se na discussão acerca da pedagogia das competências como tendência atual no campo da formação dos professores da educação profissional, com o intuito de que estes formem indivíduos que atendam às exigências do mercado de trabalho na sociedade contemporânea.

A Educação Profissional e a Formação de Professores

A formação dos trabalhadores e cidadãos no Brasil, constitui-se historicamente, a partir de uma categoria definida

como dualidade estrutural uma vez que havia uma nítida demarcação de trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores. Sendo assim, de acordo com Kuenzer (2007), o ensino profissional era destinado àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias, evidenciando a distinção entre as classes mais abastadas e as classes mais pobres da sociedade. Restava, então, uma formação de mão-de-obra manual e mecânica do aprender a fazer para os menos favorecidos. Saviani (2007) afirma ainda que as políticas pertinentes à educação objetivavam atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento ascensorial da população urbana.

Desde o início da colonização portuguesa no Brasil a educação profissional é praticada em formatos variados que, em sua essência, mantém-se intacta, sendo, por vezes, denominada ensino industrial, ensino profissionalizante, educação para o trabalho, entre outros. Porém, os docentes desta modalidade de ensino, em sua maioria, não detinham formação pedagógica compatível com a atividade escolar. Segundo Fonseca (1986, p. 115)

nos primeiros tempos os professores teóricos não poderiam sair senão dos quadros do ensino primário, não tendo por essa razão nenhuma ideia do que necessitavam lecionar no ensino profissional. E quanto aos que deviam ensinar a parte prática, não havendo outras fontes onde ir buscá-los, seriam recrutados nas fábricas ou oficinas, dentre os operários mais hábeis, porém, sem a necessária base teórica e que, evidentemente, por essa mesma razão, só poderiam transmitir a seus alunos os conhecimentos empíricos que possuíam.

Segundo a legislação educacional do país, a formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica passou a ocupar um lugar importante no cenário nacional a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, no âmbito da qual são estabelecidas as dimensões abrangidas por essa modalidade de educação. De acordo com o Artigo 39 da LDB, “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos

diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996, p. 26). Para Machado (2011, p. 690)

a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local integrado e sustentável.

Em consonância com as diretrizes legais, a educação profissional objetiva, sobretudo, elevar a condição intelectual do ser humano mediante uma formação que ultrapasse o tradicional repertório de suas funções laborais. Para alcançar a formação adequada na perspectiva da emancipação do estudante, a formação do professor dessa modalidade de educação precisa incluir, entre outras, a dimensão pedagógica, por meio da qual possa promover uma prática profissional coerente e comprometida, na qual estejam imbricados conhecimentos específicos, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, conforme propõe Tardif (2013).

No ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação apresentou as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação propondo um modelo diferenciado para os cursos de formação de professores. Pereira (1999) afirma que desde a criação das licenciaturas no Brasil, na década de 1930, não houve alterações significativas em seu modelo. O modelo de formação dos cursos de licenciaturas era baseado no “esquema 3+1” o qual revelava-se consoante com o modelo da racionalidade técnica.

No referido modelo de racionalidade, o perfil profissional do professor é o de técnico-especialista, que aplica com rigor as regras advindas do conhecimento científico. As instituições de ensino superior do Brasil vinham se pautando nesse paradigma até o início da década de 2000 e, segundo Cruz (2009), somente a partir das propostas das atuais políticas para a formação de professores é que se percebe uma mudança em sua essência. Nessas diretrizes

está presente a influência de algumas teorias que vêm sendo bastante discutidas e empregadas nas pesquisas educacionais. Silva (2004), ao analisar as teorias subjacentes às Diretrizes Curriculares Nacionais, enfatiza a prática reflexiva proposta por Schön (2000), que é fundamentada no conceito de conhecimento tácito e para quem a construção do conhecimento profissional se dá por etapas de reflexão que valorizam sua eficiência perante as necessidades práticas.

No que refere-se ao trabalho docente com vistas à alcançar a formação adequada na perspectiva do estudante, a formação do professor da educação profissional deve incluir, entre outras, a dimensão pedagógica, por meio da qual possa promover uma prática profissional coerente e comprometida, na qual possuam intrínsecos conhecimentos específicos, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, conforme propõe Tardif (2013). Na mesma obra autor destaca ainda que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2013, p. 54).

Partindo da ideia de pluralidade, Tardif (2013) discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

Shulman (1986) também contribui para a discussão ao afirmar que para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento: é preciso compreendê-lo em todos os seus aspectos – profissionais e pessoais. Nóvoa (2009) contribui para a discussão reiterando que deve-se abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de se transmitir um determinado saber. E, por fim, Saviani (1996) complementa defendendo a hipótese de que um bom professor precisa saber do que trata e no que consiste a educação, qual o público atendido, qual a natureza do trabalho e reconhecer

efetivamente o ambiente no qual está inserido. Ainda segundo Saviani

Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade (SAVIANI, 1996, p.149).

Atualmente verifica-se a presença de inúmeros estudiosos da educação e grande número de publicações acadêmicas sobre a formação docente, mais precisamente nas últimas três décadas, constituindo o maior número de ensaios e pesquisas no campo educacional (Libâneo, 2015). Tais investigações, de certo modo, estão relacionadas às políticas de reformas educativas implantadas na América Latina e diversos países da Europa articuladas à programas que intencionavam o desenvolvimento social e econômico. A partir daí várias concepções de formação docente foram difundidas no campo educacional, entre elas: o professor reflexivo, o professor investigador e o professor intelectual crítico, que tem influenciado significativamente as políticas e programas educacionais em todo o mundo desde então. Cabe ressaltar que muitos estudos no campo da formação docente publicados nos últimos anos possuem relação direta com organismos internacionais como OCDE, UNESCO e Banco Mundial.

Desta forma, os pesquisadores em educação se utilizam dos professores para que suas teorias e ideias tenham validade científica mediante as pesquisas, porém, tais professores sentem-se incapazes de produzir novos conhecimentos, pois recebem materiais didáticos, apostilas e livros confeccionados por instituições educacionais e elaborados por investigadores que, por vezes, estão distantes da realidade educacional à qual os professores estão submetidos. Nóvoa (1999) afirma que o professor não tem a possibilidade de contribuir significativamente no planejamento e na definição das diretrizes a partir do conhecimento e da experiência adquiridos na prática docente. É

como se o professor tivesse a sensação de que o que ele sabe nunca é o bastante e que sempre dependerá do suporte dos intelectuais da educação. De tal forma, Moraes e Torriglia (2003) evidenciam que a classe docente não tem realizado com êxito a tarefa de refletir sobre a docência e a prática, pois encontra-se envolvida num contexto muito mais amplo, impossibilitando o professor de produzir o conhecimento e inseri-lo na prática pedagógica, cabendo a ele apenas buscar alternativas para melhorar sua prática docente a partir da realidade que se apresenta.

Em relação à educação profissional o professor está inserido numa lógica de formação flexibilizada que visa atender às demandas do modelo toyotista de produção. Deste modo, a escola e os cursos de formação de professores sentem-se oprimidos pelo modelo de produção e são incitados a trabalhar com as noções de competência e flexibilidade. Segundo Urbanetz (2011), isso ocorre

porque o trabalhador, no regime de acumulação flexível, precisa adaptar-se a qualquer trabalho, a qualquer situação, inclusive à situação de desemprego e desamparo social, sob a perspectiva de que tais consequências são atribuídas à responsabilidade exclusivamente sua, em face de ausência de competência, e preparo adequado para atuar em situações flexíveis (Urbanetz, 2011, p. 81-82).

Consequentemente, o professor é formado sob tal lógica de flexibilização que intenciona inserir a formação docente num nível de desalinhamento com a realidade gerando uma postura de espera por parte do professor e uma profunda apatia no que tange a superação dessa perspectiva. Tal esvaziamento da formação dos professores no trabalho escolar se dá pela égide do praticismo em detrimento de impossibilidade de superação da fragmentação do trabalho docente e acompanha um movimento complexo que atinge a formação dos demais trabalhadores a partir das mudanças do mundo do trabalho (KUENZER, 2002).

A complexidade desse movimento de formação de professores é resultado da precarização da profissionalização docente no Brasil, sobretudo a partir de 1980, mediante à

subordinação do governo aos programas de modernização da educação orientados pela lógica mercantil. Sobre isso Moraes (2003) afirma que

percebem-se uma simulação e uma inversão da dinâmica: se, por um lado o discurso oficial reiterava a necessidade de o país criar as bases para sua inserção no novo paradigma da economia ou sociedade do conhecimento, por outro, desenvolvia políticas que retiravam do complexo educativo e, notadamente, da formação docente a qualificação necessária à produção de conhecimentos (MORAES, 2003, p. 11).

Desta forma, fica evidente o crescente esvaziamento da formação docente a partir do final dos anos de 1980. Urbanetz (2011) apresenta algumas lacunas referentes a situações que ainda são consideradas como novidades para a escola, entre elas a necessidade do domínio e uso de novas tecnologias, as situações de risco em que crianças e adolescentes estão expostos, as condições concretas de trabalho dos professores e as concepções educativas dos professores do ensino superior. André e Romanowski (2002, p. 31) contribuem com a discussão afirmando que “a formação política do professor, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira são conteúdos muito pouco investigados”. Com base na afirmação das autoras evidencia-se que a formação de professores no Brasil segue as tendências de outros países, tal como a concepção do professor reflexivo. Para Urbanetz

O conceito de professor reflexivo busca na epistemologia da prática o seu fundamento para afirmar que refletir sobre o que se enquanto se faz é suficiente para o entendimento do real sentido do ato educativo e que bastaria ao professor a prática cotidiana para o desenvolvimento de ações pedagógicas eficientes (Urbanetz, 2011, p. 84).

Mello (2000) apresenta três sentidos essenciais à prática docente. O primeiro refere-se à contextualização, relevância, aplicação e pertinência do conhecimento das ciências que explicam o mundo da natureza e o mundo social. O segundo identifica-se

com o uso eficaz das linguagens como instrumento de comunicação e organização cognitiva da realidade natural e social. E, em terceiro, a prática tem o sentido de ensinar, referindo-se à transposição didática do conhecimento de modo geral.

Barbacovi (2011) apresenta um breve contexto histórico do surgimento do termo professor reflexivo e o relaciona com o discurso da democracia que serviu de suporte para Giroux (1997) desenvolver a concepção do papel dos professores na educação como intelectuais transformadores, de tal modo que os professores podem desempenhar este papel fornecendo aos alunos conhecimento e habilidades sociais para atuarem na sociedade como agentes críticos com o objetivo de uma ação transformadora.

O conceito de professor reflexivo tem sido utilizado em larga escala no Brasil e em outros países desde a década de 1990, de modo que tal termo surgiu a partir dos estudos de John Dewey ao caracterizar o pensamento reflexivo e defender o poder da reflexão como elemento impulsionador das melhorias das práticas docentes. Dewey considera o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar e o define como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1979, p. 13).

No entanto, a compreensão deste conceito é caracterizada por posições distintas e até mesmo contraditórias. Barbacovi (2011) defende em sua tese de doutorado que no campo da formação de professores encontram-se posições contrárias ao conceito do professor reflexivo por este atribuir um significado excessivo na ênfase sobre a prática em detrimento de uma desvalorização do conhecimento científico. Afirma, ainda, que os críticos do conceito do professor reflexivo defendem a ideia de que “atribuir ênfase à prática é dar muito peso às experiências pessoais e à subjetividade dos professores o que, segundo eles, seria o mesmo que formar o professor para ser treinado para saber somente como ensinar” (BARBACOVI, 2011, p. 20).

Segundo as pesquisas de Gatti (2009) e Mello (2000), é possível observar que o Brasil tem adotado políticas de formação docente que são caracterizadas, sobretudo, por serem aligeiradas e esvaziadas de conteúdos que, conseqüentemente, reduzem a possibilidade de uma compreensão abrangente das relações sociais em que a escola e as pessoas estão inseridas. Giroux (1997) concorda que a crítica sobre tais práticas e seus fundamentos afirmado que o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e, também, para a sala de aula pode ser considerado como uma importante ameaça aos docentes.

De fato, a relação entre teoria e prática no ensino presente nas políticas de formação docente não avançou para além da retórica. Zeichner (2008) afirma que permanece ativa a visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma teoria é ignorada. Duarte (2003), enquanto crítico do modelo de professor reflexivo, afirma que tal conceito constitui-se em um recuo da teoria ao valorizar excessivamente a experiência imediata acompanhada de um pragmatismo notável. Segundo Barbacovi (2011, p. 22), o mesmo autor defende que “basta o saber fazer e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa a sua própria estrutura discursiva”. Sobre a formação docente, Duarte (2003) entende ainda que a formação de professores no Brasil está marcada por uma desvalorização do conhecimento técnico-científico tendo em vista seu foco no ideário crítico reflexivo.

Há ainda outros autores e pesquisadores que buscaram alertar a comunidade escolar através de uma revisão sobre a questão do professor reflexivo, entre eles Zeichner (1993), Zeichner e Tabachnick (1991) e Smyth (1992). Na tentativa de entender qual o sentido do uso do termo, Zeichner (1993) identificou pelo menos cinco variações da prática reflexiva na literatura pedagógica da época. A primeira trata-se de uma versão acadêmica que visa

acentuar a reflexão sobre as disciplinas e a respectiva tradução do conhecimento em matérias para a promoção da compreensão dos alunos. A segunda refere-se a uma versão de eficiência social com o objetivo de ressaltar a aplicação de minuciosas técnicas de ensino que convergem para um conhecimento básico visando aproximar o saber de todos, mesmo que esvaziado e sem a apropriação da pesquisa. A terceira trata-se de uma versão evolutiva que intenciona um ensino sensível às necessidades imediatas dos alunos e dos professores com base naquilo que é de interesse da comunidade escolar. A quarta é uma versão de reconstrução social que acentua a reflexão sobre os contextos institucionais, políticos e sociais, valorizando a prática em sala de aula que contribua para uma maior justiça social em prol da igualdade. Ainda sobre o termo justiça social no campo educacional, anos mais tarde, Zeichner (2011, p. 63) defendeu a necessidade de “ensinar aos futuros professores habilidades de ensino e ajudá-los a alcançarem os propósitos que são justificáveis em termos de uma sociedade que se propõe democrática” e insistindo ainda que “os professores em formação precisam examinar os propósitos e as consequências de sua prática de ensino desde o início de seus cursos de preparação”. E, como quinta versão encontrada por Zeichner (1993), destaca-se a genérica na qual a reflexão é defendida de modo generalista e pouco específica sobre a intensão do uso do termo reflexão.

Contreras (2012) afirma que desde que se publicou a obra de Schön (1983), a ideia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica, de modo que é raro um texto sobre o ensino de professores não mencionar tal expressão como a função essencial do professor em seu exercício docente. No entanto, o mesmo autor afirma que o termo reflexão é tão extenso que passou a ser de uso obrigatório para qualquer corrente pedagógica e, conseqüentemente, transformou-se vazio de conteúdo. Ao se analisar a posição de outros renomados autores e pesquisadores do campo da educação, observa-se que as críticas

deferidas por eles baseiam-se, em sua maioria, em leituras parciais, indiretas e descontextualizadas a seu respeito. Para uma melhor compreensão do posicionamento do conceito crítico-reflexivo no que tange a complexa relação entre teoria e prática, Tardif afirma que

Em suma, longe de se posicionar simplesmente do lado da teoria, a pesquisa na área da educação é regida e produzida por um sistema de práticas e de atores. Ora, a principal ilusão que parece dominar esse sistema, e que, ao mesmo tempo, serve para fundamentá-lo dentro das universidades, é justamente o fato de levar a acreditar que nelas podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade (TARDIF, 2002, p. 236).

Ainda sobre o tema do professor reflexivo, Duarte (2001) apresenta quatro posicionamentos sobre o lema “aprender a aprender”, que é intrínseco ao modelo do professor reflexivo largamente difundido em escala global nos últimos anos, sobretudo nos países emergentes e em desenvolvimento. O primeiro posicionamento de ordem valorativa que define o lema “aprender a aprender” pode ser assim formulado: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. O segundo posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” pode ser assim formulado: é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas, ou seja, é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. O terceiro posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do próprio aluno. O quarto posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender”

é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança: enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses.

O autor evidencia que a pedagogia do “aprender a aprender” torna-se uma arma na luta pelo desemprego e por melhores postos de trabalho e, conseqüentemente, colabora com a manutenção do sistema de poder impregnado na sociedade do conhecimento. Este tipo de pedagogia sintetiza uma concepção educacional voltada para a capacidade adaptativa dos indivíduos. Duarte (2001) afirma ainda que o capitalismo está sofrendo mudanças em sua concepção, porém, ainda mantém sua capacidade alienadora e esmagadora dos indivíduos em prol de seus próprios interesses. O autor apresenta ainda cinco ilusões do que denomina sociedade do conhecimento, sendo elas: (a) a ilusão de que o conhecimento nunca esteve tão acessível como nos dias de hoje com as facilidades oriundas da era da tecnologia e as mídias de informação, (b) a ilusão de que a habilidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano, (c) a ilusão de que o que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural e assim entendida por todos os indivíduos, (d) a ilusão de afirmar que os saberes possuem, todos, o mesmo valor na sociedade do conhecimento, não havendo uma hierarquização do saber e (e) a

ilusão de um apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade.

Os parágrafos acima construídos a partir da leitura dos estudos de Duarte (2001) evidenciam que a formação docente experimentada atualmente no cenário brasileiro caminha para a superficialidade de reflexões sobre a prática educativa pautada no aprofundamento das teorias pedagógicas construídas historicamente. Os professores buscam, cada vez mais, respostas prontas na tentativa de tratamento de situações da rotina escolar e acabam por considerar suficiente a instrumentalização para o ensino através de didáticas e estratégias que atendam às necessidades imediatas em sala de aula. No entanto, na busca por uma formação rasa e aligeirada perdem espaço nos ambientes educacionais.

Considerações Finais

No que tange a educação profissional a atuação docente baseia-se, sobretudo, na apropriação e disseminação de conhecimentos práticos. A teoria nesta modalidade de ensino acaba perdendo espaço para a necessidade de se aprender a fazer visando atender de imediato às expectativas do mercado de trabalho. Tal situação é corroborada, conforme já apresentado ao longo do texto, pela incipiente formação docente na educação profissional pautada em bases pedagógicas. Consequentemente, os alunos oriundos da educação profissional tendem a potencializar a valorização pelos conhecimentos práticos em detrimento de uma formação aligeirada e sem bases teóricas: aprende-se fazendo no cotidiano do mercado de trabalho.

O desenvolvimento da educação, de modo geral, requer professores preparados para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, seja quanto aos conhecimentos específicos

ou quanto aos saberes pedagógicos e didáticos. Contudo, no âmbito da educação profissional esse é um aspecto crítico, uma vez que tem se observado uma tendência no perfil dos profissionais ingressantes nessa carreira: a maioria dos docentes provém de áreas técnicas e não possui formação para a docência. A situação se agrava quando se trata de áreas vinculadas às tecnologias, sobretudo em cursos voltados à formação de profissionais especializados frente às demandas vigentes no país.

Referências

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, M. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, 2002, p. 17-156.

BRASIL. Leis, Decretos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 3.dez.1996. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Tabucco Velenzuela. 2 ed. São Paulo. Cortez: 2012.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial do Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

GATTI, B. A. (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

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

KUENZER, A. (org.). **Ensino médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª Ed. S.Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.(Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

KUENZER, Acacia (org.). **Ensino médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª Ed. S.Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACHADO, L. R. de S . O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**. vol. 32, n. 116 Campinas July/Sept. 2011.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma (re)visão radical. São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol. 14, n. 1, pp. 98-110.

MORAES, Maria Célia M.; TORRIGLIA, Patrícia L. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia M. (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, p. 11-20, São Paulo, jan./jun.1999.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DA SETEC, Diretor de Políticas. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_apt.pdf, Acesso em, v. 3, p. 1-9, 2009.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências Desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Revista Educación, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

SAVIANI, D. Saberes implicados na formação do educador. In: **Formação do Educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. BICUDO, M. A. V.;SILVA JUNIOR, C. A. da (Orgs), v. 1, n. 1, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 145-155.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n. 34, janeiro-abril, 2007. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/275/27503412.pdf>. Acesso em: 09.set.2014.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. How professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983.

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

SHULMAN, L. Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro et al. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. 2011.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

URBANETZ, Sandra Terezinha. **A constituição do docente para a educação profissional**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011, 151 f.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas*. EDUCA, Lisboa 1993.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, J. E; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ZEICHNER, K. M; TABACHNICK, B. R. Reflections on reflective teaching. In:

ZEICHNER, K. M. (Org.). **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. Londres: The Falmer Press, 1991. p. 1-21.

ZEICHNER, Kenneth M.. **Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente**. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.103, pp.535-554. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.

PROJETO LER E EDUCAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Gabriel Augusto Scheffer
Universidade Federal da Fronteira Sul
Scheffer_gabriel@hotmail.com

Resumo:

O projeto que ora propomos focaliza as ações relacionadas às práticas leitoras em escolas públicas municipais e estaduais de Santa Catarina, com vistas a intervir, por meio da formação continuada dos docentes, no ensino das competências em leitura, por parte dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização básica e obrigatória. As ações tiveram como base os Censos Escolares da Educação Básica, no período compreendido entre 2007 e 2012, a fim de compreendermos como se tem lidado com essa temática no que concerne à formação de professores, inicial e continuada, e o impacto dessa formação nas práticas pedagógicas. Para isso, realizamos o diagnóstico da realidade dos sujeitos docentes no contexto das práticas pedagógicas de linguagem que envolvam a leitura, de modo a promover e implantar, por meio de grupos focais organizados nos núcleos da rede e da análise documental, prática sistematizada na formação continuada dos docentes que promovem/ensinam leitura. Como resultados parciais, apresentamos os desdobramentos das oficinas de leitura propostas aos docentes participantes, a sistematização dos grupos focais realizados com os professores, os resultados de três dissertações de mestrados a partir dos dados obtidos, além de relatos de experiência dos graduandos que fizeram parte do projeto.

Palavras-chave: Formação de professores; OBEDUC; Leitura; Estratégias de leitura.

Introdução

O projeto foi desenvolvido em rede, constituída por docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Linguística e Estudos Linguísticos, vinculados, respectivamente, à Universidade do Extremo Sul Catarinense, à Universidade Federal de Santa Catarina e à Universidade Federal da Fronteira Sul. Foram selecionadas (com base no IDEB) 18 instituições de educação básica pública municipal e estadual dos municípios de Criciúma, Florianópolis e Chapecó, atingindo diretamente em torno de 360 docentes e, indiretamente, mais de 4000 docentes, por meio da formação de multiplicadores. A pesquisa se efetuou qualiquantitativa e utilizou diferentes procedimentos metodológicos agregando análises estatísticas, análise documental, grupos focais e entrevistas semiestruturadas com os professores/as.

Os grupos de pesquisa envolvidos neste projeto mantêm estreitas ligações aos Programas de Pós-graduação (PPGs) dos quais fazem parte. Trata-se do “LITTERA - Correlações entre cultura, processamento e ensino: a linguagem em foco” (UNESCO), que se propõe investigar os fenômenos no entorno da linguagem e seus desdobramentos ligados ao ensino de língua e literatura. Para tanto, os pesquisadores que o compõem situam-se em duas linhas inter-relacionadas: Língua e Ensino e Linguagem e Cultura. O “Núcleo de Estudos em Leitura e Escrita - NEL” (UFSC), por sua vez, tem como objetivo principal desenvolver pesquisas na área de processamento, compreensão e produção da linguagem escrita, incluindo tanto os aspectos cognitivos como os instrucionais.

Em relação aos aspectos cognitivos, o enfoque está no entendimento dos processos componentes da compreensão e produção escrita, como eles se interrelacionam e influenciam na construção da representação mental do texto durante a leitura e a produção de textos escritos. No que se refere aos aspectos

instrucionais, as pesquisas do grupo buscam analisar e desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem o leitor na otimização do processamento textual, liberando então recursos da memória de trabalho para a execução de processos de mais alto nível e levando o leitor à uma leitura mais crítica e mais produtiva do texto. O grupo “Aquisição, aprendizagem e processamento de primeira e segundas línguas” (UFFS) tem por proposta a investigação teórica e experimental de fenômenos de aquisição e processamento da linguagem, ligados tanto à modalidade oral quanto a modalidade escrita, em primeira e segundas línguas.

A fim de contemplar esse grande objetivo, divide-se em três linhas com interfaces, sendo elas: Aquisição e processamento da linguagem; Leitura: interfaces e Ensino de Língua: prática pedagógica e formação docente. Dessa forma, os trabalhos buscaram estudar a leitura e suas diversas relações com o universo letrado, considerando em especial a formação do leitor e o desenvolvimento da competência em leitura, sob diferentes perspectivas, e.g. linguísticas e cognitivas, em diferentes etapas de sua construção, e também os sujeitos em formação inicial e continuada (docentes e futuros docentes) da educação básica. Essa integração entre grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação (UNESC), Linguística (UFSC) e Estudos Linguísticos (UFFS) permitiu-nos avançar em um sistema de solidariedade, haja vista que os PPGs envolvidos têm conceitos diferenciados na avaliação da CAPES: 3 (Educação – UNESC), 6 (Linguística – UFSC) e 3 (Estudos Linguísticos – UFFS). A integração proposta visa diagnosticar as realidades observadas de modo a propor formação e, conseqüentemente, intervir junto aos contextos escolares do universo da pesquisa. A relevância, portanto, está na somatória entre a proposta de unir forças para atuar junto às localidades de Florianópolis, Criciúma e Chapecó, em escolas de baixo IDEB, e a temática, que visa ao compromisso social da

leitura, que acreditamos ser uma prioridade na escola brasileira.

- **Objetivo geral**

- Promover a formação continuada de docentes da educação básica pública no que diz respeito ao ensino das competências em leitura, garantindo o direito de acesso às práticas letradas aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização básica e obrigatória.

Objetivos específicos

- Diagnosticar a realidade dos sujeitos docentes no contexto das práticas pedagógicas de linguagem que envolvam a leitura.

- Problematizar os diagnósticos e intervir, por meio de grupos focais organizados nos núcleos da rede, com vistas à proposição de prática sistematizada na formação continuada dos docentes que promovem/ensinam leitura.

- Identificar as concepções de leitura e de ensino de leitura subjacentes às práticas pedagógicas, aos materiais didáticos utilizados e aos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Propostas Curriculares Estaduais (SC) e Municipais (Criciúma, Florianópolis e Chapecó), e Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições de Ensino Básico envolvidas).

- Analisar os Censos escolares da Educação Básica junto às bases de dados do INEP, de 2007 a 2012, referentes ao desempenho em leitura (Provinha Brasil, Prova Brasil, PISA, entre outras que forem necessárias no decorrer da execução do Projeto).

- Oferecer cursos de formação continuada acerca do ensino da leitura para contribuir à elevação do IDEB nas realidades participantes do projeto, fundamentados nas contribuições da Sociolinguística, da Psicolinguística e Educação.

- Fomentar a discussão sobre as contradições epistemológicas comumente encontradas nos materiais didáticos,

especificamente as que se referem ao ensino/aprendizagem de leitura.

-Consolidar as pesquisas nos Programas de Pós-Graduação envolvidos (Educação, Linguística e Estudos Linguísticos), fomentando a produção acadêmica, promovendo a reflexão e intervenção nas realidades locais e interagindo com a comunidade escolar pública, por meio da articulação da base de dados do INEP.

Metodologia

O projeto foi desenvolvido em sete ações:

1) Seleção das instituições de educação básica e dos docentes participantes, considerando o IDEB em regiões de vulnerabilidade social. Foram selecionadas seis escolas de educação básica pública (estadual e municipal) em cada um dos núcleos da rede, totalizando 18 instituições. Sessenta por cento das vagas disponibilizadas, tanto para os grupos focais quanto para os cursos de formação, foram destinadas aos professores das áreas de Língua Portuguesa, Literatura e Pedagogia, já que recai sobre os professores destas áreas a responsabilidade sobre o ensino de leitura.

2) Plano de formação e capacitação da equipe: Integração dos bolsistas acadêmicos (graduandos, mestrandos e doutorandos) ao contexto escolar e dos bolsistas docentes (escola) ao espaço acadêmico. Elaboração, em conjunto, do instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada. Capacitação da equipe para atuar junto dos grupos focais nas escolas e para ministrar os cursos de formação continuada. Sob a coordenação e a orientação de um dos pesquisadores que integram o projeto, os bolsistas (doutorandos, mestrandos, graduandos e professores da rede pública) dedicaram-se as atividades semanais vinculadas ao projeto.

3) Com objetivo de fazer diagnóstico das realidades observadas, em um primeiro momento, foram analisados, qualitativamente,

os seguintes documentos: a) Parâmetros Curriculares Nacionais; b) Proposta Curricular Estadual de SC; c) Propostas Curriculares Municipais (Criciúma, Florianópolis e Chapecó); d) Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições de Ensino Básico envolvidas; e) Materiais didáticos. Em um segundo momento, quali quantitativamente, foram analisadas as bases de dados do INEP, focalizando os seguintes instrumentos de avaliação cujos resultados serão tabulados de se buscarem correlações e regularidades no tratamento da leitura: a) Provinha Brasil; b) Prova Brasil; c) PISA. Em um terceiro momento, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os docentes das instituições selecionadas conforme ação 1. As respostas foram analisadas quali quantitativamente.

4) Constituição dos grupos focais: foram constituídos até dois grupos focais por instituição de ensino, com, no máximo, dez integrantes cada, totalizando, na rede, 360 professores em processo de formação continuada.

5) Cursos de formação continuada: Com base no diagnóstico realizado por meio da análise dos documentos e das entrevistas semiestruturadas, no cotejo com os dados do INEP e nas discussões conduzidas nos grupos focais, foram elaborados cursos de formação a serem ministrados nas instituições de educação básica participantes.

6) Relatórios e avaliação: Elaboração de instrumentos de autoavaliação do andamento do projeto e de relatórios parciais e finais de atividades.

7) Produções acadêmico-científicas: Os membros da equipe constantemente têm participado de eventos nacionais e/ou internacionais, visando à socialização dos resultados parciais e finais com a comunidade acadêmica, com consequente publicação em periódicos indexados e em capítulos de livro.

Resultados alcançados

Com a execução deste projeto, atribui-se a relevância em contribuir de modo significativo para:

- o diagnóstico do contexto de trabalho com leitura e seu ensino em escolas da rede pública de educação básica do estado de Santa Catarina, nos municípios de Criciúma, Florianópolis e Chapecó;
- a discussão e a busca de esclarecimento dos fatores influenciadores dos resultados relativos ao desempenho dos estudantes no que tange a práticas de leitura;
- a melhoria do trabalho com leitura e seu ensino na educação básica nos espaços escolares atingidos e a consequente ampliação do nível de competência em leitura dos estudantes;
- a efetivação da aproximação e do diálogo entre as instituições de ensino superior e as de educação básica envolvidas;
- o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação aos quais estão vinculados os pesquisadores e bolsistas;

Bibliografia consultada

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. What is reading? In: _____. From reader to reading teacher. New York: Cambridge University Press, 1997. p. 5-20.
- BAGNO, M. A catástrofe dos cursos de Letras. Revista Caros Amigos, nov. 2008. Disponível em: . Acesso em: 22 mar. 2012.
- BAKER, L.; BROWN, A. L. Cognitive monitoring in reading. In: FLOOD, J. (Ed.). Understanding reading comprehension: cognitive, language and the structure of prose. Newark, Delaware: International Reading Association, 1984. p.21-44.
- BRASIL. Ministério da Educação. Pisa 2000: Relatório Nacional. Brasília, 2001. CASTRO, C. M. A penosa evolução do ensino e seu encontro com o

Pisa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Pisa 2000: Relatório Nacional. Brasília, 2001. p. 77-88.

CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998.

CHARTIER, R. Práticas de leitura. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. _____. Os desafios da escrita. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

DEHAENE, S. Os neurônios da leitura. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (Ed.). Theoretical models and processes of reading. 2.ed. Newark: International Reading Association, 1976. p.497-508.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (Ed.). Theoretical models and processes of reading. 2.ed. Newark: International Reading Association, 1976. p.509-535.

HIEBERT, E. H.; VALENCIA, S. W.; AFFLERBACH, P. P. Definitions and perspectives. In: VALENCIA, S. W.; HIEBERT, E. H.; AFFLERBACH, P. P. (Ed.). Authentic Reading Assessment: practices and possibilities. Newark, Delaware: International Reading Association, 1994. p. 6-21.

INDICADOR de Alfabetismo Funcional. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: . Acesso em: 25 jun. 2011.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados nacionais – Pisa 2006: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Brasília: O Instituto, 2008.

_____. Itens liberados leitura. Disponível em: . Acesso em: 06 set. 2011.

_____. Itens liberados Pisa 2009. Disponível em: . Acesso em: 06 set. 2011.

_____. PISA 2003 – Brasil. Disponível em: . Acesso em: 25 ago.2011.

_____. PISA. Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2012.

IZQUIERDO, I. Memória. 2. ed. rev. amp. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JOHNSTON, P. H. Assessment in reading. In: PEARSON, P. D. (Ed.). Handbook of reading research. London: Longman, 1984. p.147-182.

KINTSCH, W. Comprehension: a paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KIRSCH, I. The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding what was measured. Princeton: Education Testing Service, 2001.

- KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2009.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.
- LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2012.
- LENNEBERG, E. The capacity for language acquisition. In: FODOR, J. A.; KATAZ, J. J. (Ed.). The structure of the language. New Jersey: Prentice Hall, 1964.
- MCGUINNESS, D. Why our children can't read and what we can do about it: a scientific revolution in reading. New York: Touchstone, 1999.
- _____. O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). Linguagem e cérebro humano. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.53-69.
- OECD. Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment. Paris: OECD Publications, 1999.
- _____. Programme for International Student Assessment: Sample tasks from PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy. Paris: OECD Publications, 2002.
- _____. PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III), 2010. Disponível em: . Acesso em: 11 dez. 2011.
- RELATÓRIO INAF 2009: Indicador de Alfabetismo Funcional. Disponível em: . Acesso em: 05 mar. 2012.
- ROCHA, E. E. R. B. A Pesquisa Participante e seus Desdobramentos - Experiências em Organizações Populares. Belo Horizonte: Anais 2º. Congresso de Extensão Universitária, 2004.
- SMITH, F. Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. Nova York: Holt Rinehart and Winston, 1971.
- SCLIAR-CABRAL, L. Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L.; SOUZA, A. C. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, A. C.; OTTO, C.; FARIAS, A. C. A escola contemporânea: uma necessária reinvenção. Florianópolis: NUP/CED, 2011. p. 171-193. SOUZA, A. C. Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados. 2004. 231f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SOUZA, A. C.; GARCIA, W. A. da C. A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED, 2012.

ZILBERMAN, R. Fim do livro, fim dos leitores? 2. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

OLHARES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Unochapecó
taniazp@unochapeco.edu.br

Solange Cavalheiro
Unochapecó
solangecavalheiro@unochapeco.edu.br

Resumo:

Este texto aborda a inclusão de crianças com deficiências nos anos iniciais da educação básica na perspectiva docente. Com o objetivo de compreender como os docentes percebem o processo de inclusão, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão: Qual a percepção dos professores dos anos iniciais da educação básica acerca da inclusão de crianças com deficiência? As motivações para investigar esta temática foram as discussões promovidas em aulas de Pedagogia, durante o desenvolvimento de componentes curriculares relacionados à educação especial e inclusão. Nessas aulas, acadêmicas relataram situações de in/exclusão durante estágios ou na condição de bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa, com abordagem qualitativa, gerou material empírico coletado por meio de entrevistas narrativas com professoras que atuam com crianças com deficiência em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Chapecó (SC). As materialidades empíricas foram examinadas pela perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. Com o estudo, não houve a pretensão de chegar a respostas definitivas e generalizantes, mas compreender o que é dito pelos professores, em determinado tempo e contexto. As professoras

entrevistadas demonstram o engajamento da escola e o envolvimento pessoal com as políticas de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Crianças com deficiência. Anos iniciais da educação básica.

Introdução

Este artigo, fruto de uma pesquisa aprovada pela modalidade Iniciação Científica, com recursos do Fundo de Apoio à Pesquisa da Unochapecó (PIBIC/FAPE), aborda a inclusão de crianças com deficiências nos anos iniciais da educação básica, pela perspectiva docente. O estudo desenvolvido aconteceu em uma escola da rede estadual, localizada no município de Chapecó (SC), na qual estão matriculadas crianças com deficiência nos anos iniciais da educação básica. A escola foi selecionada pelo contato inicial por meio de estágio do curso de Pedagogia.

A participação dos docentes aconteceu por meio de entrevistas narrativas gravadas e posteriormente, transcritas na íntegra. A entrevista narrativa, segundo Andrade (2012, p. 173), “[...] é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica”. A autora afirma que “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (ANDRADE, 2012, p. 179).

Os critérios para a definição dos professores entrevistados foi que atuassem em turmas com crianças com deficiências, na escola selecionada para o estudo. As materialidades empíricas (narrativas) foram organizadas em agrupamentos temáticos e analisadas com base na análise de discurso com amparo em referenciais Foucaultianos. Para Foucault, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem “[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo,

instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2005, p. 96).

A inclusão de crianças com deficiência nos anos iniciais da educação básica tem sido crescente nos últimos anos. Esse movimento visa incluir, porém, nem sempre garante subsídios em todas as atividades voltadas às necessidades da criança, independentemente de seu grau de dificuldade. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual o Brasil é signatário, registra ser fundamental o direito à educação e aprendizagem para todas as crianças. A educação inclusiva se constitui numa proposta em que é necessário não só o acesso à escola, mas também a permanência e aprendizagem de todos “[...] e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (GLAT, 2007, p. 16).

Doze anos transcorreram desde a difusão do documento do Ministério Público Federal “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, editado em 2004 pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, o qual impulsionou intensamente o movimento da escola inclusiva. Como esse movimento, hoje aparentemente incorporado pelas escolas, está acontecendo nos bastidores? A inquietação inicial, identificada em várias pesquisas em relação à capacitação docente, está superada? Essas e outras inquietações nos mobilizam a revisitar nesse campo de estudos.

1 Escola inclusiva: os bastidores desse cenário

A inclusão de crianças com deficiência revela novos cenários nos espaços escolares. É um público expressivo que nas últimas décadas, deixou se der ignorado. O acesso à educação, no Brasil, foi um caminho sinuoso, difícil de ser trilhado, Considerando que o país foi marcado pela colonização imperialista e exploradora, a

educação já foi privilégio de poucos e se falarmos em educação de pessoas com deficiência, esses “poucos” ainda são menos.

Os percentuais ou número de pessoas com deficiência no mundo podem ser encontrados de formas diversas, dependendo do prisma pelo qual são indicados e/ou analisados. De acordo com o *Relatório Mundial sobre as deficiências* da Organização Mundial da Saúde 2011, cujos direitos de tradução em Língua Portuguesa são de responsabilidade da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo,

Estima-se que mais de um bilhão de pessoas vivam com alguma forma de deficiência, algo próximo de 15% da população mundial (baseado em estimativas da população mundial de 2010). Isso é mais alto do que as estimativas precedentes da Organização Mundial da Saúde, as quais datam de 1970 e sugerem aproximadamente 10%. (SÃO PAULO, 2011, p. 7).

São muitas as publicações que descrevem a forma como pessoas com deficiência foram tratadas ao longo dos tempos: eliminadas, segregadas, escondidas, desacreditadas, visualizadas pelo prisma da anormalidade, do exótico a ser exposto, da doença a ser curada, da aberração a ser classificada, categorizada. Mais recentemente, a partir de meados do século XX, a deficiência passa a ser vista como diferença, com a qual é importante conviver. Na escola, evidentemente, repercutem essas discussões da sociedade mais ampla.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) objetiva assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visa, também, garantir o “acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2008, p. 8).

Como a escola de educação básica desenvolve o desafio de educar, de incluir estudantes com deficiência? Como os professores assumem essa tarefa? Pieczkowski sinaliza que:

Para incluir, é preciso ir além do aspecto legal. Os docentes são protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, na superação de barreiras atitudinais, procedimentais, comunicacionais, entre outras. Por outro lado, a responsabilidade pelo processo educacional dos estudantes com deficiência não pode recair apenas sobre os docentes (PIECZKOWSKI, 2014a, p. 103).

Os discursos relativos à inclusão produzem efeitos de poder e são ferramentas de subjetivação que vão imprimindo suas marcas. Como os professores que atuam com crianças com deficiência incluídas em escolas regulares percebem esse processo? O avanço jurídico relativo às políticas de inclusão reverbera nas práticas docentes? Como os professores são subjetivados para a inclusão?

2 Inclusão escolar como prática de governamentalidade

Veiga-Neto alerta para a ambivalência da inclusão, que se manifesta quando ela própria é capaz de gerar exclusão. “Colocamos o outro para dentro de um espaço comum - concreto ou simbólico, pouco importa - para que se garantam saberes sobre esse outro e desde que esse outro continue a ser ‘um outro’” (VEIGA-NETO, 2008, p. 17). A ambivalência manifesta-se, também no fato de que a inclusão,

[...] pode servir a muitos senhores cujos interesses são até mesmo divergentes [...] a inclusão pode atender, ao mesmo tempo, aos interesses tanto de conservadores quanto de progressistas; ou, para sermos mais específicos, tanto dos neoliberais quanto dos anti-liberais (VEIGA-NETO, 2008, p. 18).

Veiga-Neto e Lopes (2007) ressaltam que “[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as Políticas de Inclusão - nos modos

como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil - parecem ignorar a diferença” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007. p. 949).

Os autores afirmam que tais políticas podem contribuir para uma inclusão excludente. Nesse sentido, Veiga-Neto salienta que:

[...] tais políticas de inclusão - uma bandeira que tem atraído boa parte dos pedagogos progressistas - têm enfrentado várias dificuldades. De um lado, essas políticas têm esbarrado na resistência de muitos educadores conservadores. De outro lado, elas têm enfrentado dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática, seja quando pretendem tratar de modo generalizante e indiferenciado as inúmeras identidades culturais que ‘povoam’ aquilo que se costuma denominar de ‘todo social’, seja quando não levam em consideração que tais identidades culturais têm suas raízes em camadas muito mais profundas do que fazem crer aqueles discursos progressistas mais simplificadores, que costumam ver o mundo sempre a partir da famosa dicotomia dominadores - dominados, exploradores - explorados (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

O olhar sobre a diferença assume distintas perspectivas ao longo do tempo, e à diferença são impostas diferentes formas de exclusão. Lopes e Veiga-Neto (2007) enfatizam que a diferença é compreendida como manifestação da diversidade, diversidade esta que, ao analisar as políticas de inclusão, percebe-se que, no modo que está sendo formulada e em parte executada no Brasil, a mesma parece ignorar toda diferença, contribuindo para desconstruir a ideia de educação para todos e construindo a inclusão excludente da própria diferença. Gallo (2009) chama a atenção para expressões usuais na atualidade: Educar a diferença; educar na diferença; educar para a diferença. Prossegue indagando:

Mas compreendemos, de fato, a diferença? Vivemos a diferença, ou ela está apenas em nossos discursos? A diferença está aí, sempre esteve, para quem teve olhos para ver... E não está para ser reconhecida, respeitada, tolerada. Tudo isso implica tentar apagar a diferença, não vê-la e vivê-la (GALLO, 2009, p. 7).

Foucault nos fornece ferramentas para pensarmos a educação inclusiva, numa sociedade que pensa a diferença sempre

em relação à identidade e não em relação a si mesma. Vivemos uma sociedade que normatiza e busca normalizar. A educação e, nessa esteira, a educação inclusiva, é um dispositivo disciplinar e de segurança, fortemente amparado em aspectos legais. Os dispositivos legais operam como estratégias de governamentalidade da população e, do foco desse estudo, os professores da educação básica.

Para compreendermos o que os professores da escola pesquisada entendem por inclusão em nossos dias, buscamos também entender os desdobramentos operados pelas políticas da educação inclusiva. Tais políticas, se traduzem em poderes que perpassam as escolas, produzindo subjetividades docentes e verdades no campo da educação inclusiva.

3 Percepções docentes acerca da inclusão

Amparadas nas narrativas dos docentes participantes da pesquisa, procuraremos destacar formas como professores concebem a inclusão de estudantes com deficiência na educação básica. Na escola pesquisada, quatro turmas de anos iniciais possuem estudantes com deficiência incluídos. Todas as turmas estão a cargo de profissionais do sexo feminino. Destas, três concordaram em participar da pesquisa e uma não mostrou disposição. Destacamos a formação/titulação docente e a deficiência/necessidade especial dos estudantes matriculados com os quais as professoras entrevistadas atuam.

Quadro 1 – Caracterização das professoras docentes entrevistados e estudantes com os quais atuam

Identificação dos sujeitos da pesquisa	Formação da professora entrevistada	Tempo de atuação na docência	Deficiência/necessidade especial do estudante
Professora A	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil e Séries Iniciais.	4 anos	Autismo e Transtorno do Déficit de Atenção (TDH).
Professora B	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Pedagogia Terapêutica.	20 anos	Deficiência Intelectual; Síndrome de Asperger.
Professora C	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil e Anos Iniciais.	15 anos	Deficiência intelectual; Autismo.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

As entrevistas aconteceram na escola onde as professoras atuam. As três participantes foram muito receptivas e mostraram entusiasmo com o trabalho desenvolvido. Questionamos a professora B acerca da experiência de atuar com estudantes com deficiência e obtivemos a seguinte declaração:

[...] eu não vejo como mais um, tem trinta e mais um. Atrás dessa deficiência, desse laudo, tem um ser humano, um ser humano com potencial, idade para aprendizagem, com ritmos diferenciados que tem que ser respeitado e acolhido. É isso que eu procuro fazer.

[...]

Ele é aluno da escola e antes daquele laudo de qualquer deficiência ou transtorno tem que ver que tem um ser humano atrás dessa deficiência, atrás dessa deficiência, atrás desse transtorno tem um ser humano e esse ser humano aprende sim desde que eu me disponha a ajudá-lo, a criar

estratégias que viabilizem, que possibilitem esse aprendizado, porque se eu me prender simplesmente ao laudo, ao CID que ele traz, eu me prendo ao que não tem, eu foco ao que não tem, eu vejo o que não tem. Quais são as possibilidades que tem? Então, assim, cai muito naquela coisa eu tenho 30 alunos e mais um com síndrome de Down, com deficiência tal. Não é. Eu tenho 31, um diferente do outro e eu tenho que incluir todos eles (professora B).

O discurso da professora revela seu esforço para incluir, mencionando um dizer bastante difundido na região, especialmente há alguns anos, quando professores se manifestavam em relação ao número de estudantes das turmas, o que consideravam demasiado e reagiam com inquietação, medo, angústia, frente às políticas de inclusão. Essa realidade tem mudado em muitas escolas, cujas turmas estão mais reduzidas, mas ainda é comum ouvir a expressão: *eu tenho 30 e mais um*: “esse”, que dá mais trabalho, com quem não sei lidar, que revela minhas próprias limitações. Contudo, a professora B faz essa menção revelando que esse discurso foi tensionado, desnaturalizado. Os discursos da inclusão, sejam legais, sejam midiáticos, ou outros, contribuem para a subjetivação docente, que se traduz em benevolência, solidariedade, acolhida.

A professora B, expressa pressupostos vigotskianos, explicitados na obra “Fundamentos da Defectologia”, na qual o psicólogo soviético afirma que antes de olhar para a deficiência de uma criança é preciso olhar para a criança que possui deficiência. “El niño retrasado mental está formado no sólo de defectos, su organismo se reorganiza como un todo. La personalidad, como un todo, se equilibra, se compensa con los procesos del desarrollo del niño (VIGOTSKI, 1989, p. 104). O autor afirma que a criança com deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças sem deficiência. É uma criança com singularidades no desenvolvimento, o qual acontece de outra forma, e, portanto, não deve ser comparada cabem comparações. A professora B afirma também que:

Ter alunos com deficiência é um ponto extremamente positivo porque a inclusão faz com que a gente vivencie e mostre para os alunos valores

como respeito, acolhimento. O mundo não é feito de iguais e daí eles tem que aprender a sobreviver, a viver com essas diferenças, respeitar os colegas e saber que um tem uma dificuldade maior, que você pode ser útil para o outro. Enfim, a gente trabalha todo esse movimento, não só nosso na questão docente mas na questão de aprendizagem colaborativa entre eles mesmo, que eles percebiam o quanto eles podem ajudar os colegas, o quanto ele está sendo útil para este colega, o quanto esse colega está ensinando ele a saber respeitar as diferenças, a saber respeitar, acolher. (Professora B).

A professora B revela, também, a compreensão de que a inclusão é um longo caminho, e que o território a conquistar ainda é vasto. Parece estar convicta de que para realizar a sociedade inclusiva é uma questão de tempo, de persistência, de seguir caminhando, ao afirmar que:

[...] todo movimento de inclusão é como uma escada. Nós já subimos vários degraus, mas nós temos muitos para subir. São construções que vão acontecendo no dia-a-dia. As políticas existem, a inclusão esta aí fundamentada. Se nós, profissionais, pararmos e dissermos que não estamos preparados, nós não vamos estar nunca preparados. Então, eu acho assim, esse movimento de acolhimento, de respeito ao educando, de correr atrás para ver. O aluno que eu tenho hoje, com deficiência intelectual, não é o mesmo que eu vou ter o ano que vem. [...]. Quando a gente tem um filho, quem ensina a gente a criar o filho o próprio filho. Quando a gente acolhe ele com carinho e com amor, com vínculo, com o coração, ele mesmo nos dá os direcionamentos. Claro que a gente tem uma formação teórico-prática em cima disso (Professora B).

O discurso docente nos sugere aproximação com a noção de poder pastoral, apontada por Foucault (2010), como uma antiga tecnologia de poder que o Estado moderno ocidental reconfigurou. Essas novas formas do poder pastoral se renovaram. Já não tem a pretensão “[...] de conduzir o povo para sua salvação no outro mundo, mas de assegurá-la neste mundo. (FOUCAULT, 2010, p. 281). Prossegue o autor na afirmação de que “O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho.

Portanto, é diferente do poder real, que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono (FOUCAULT, 2010, p. 280).

A escolarização de crianças com deficiência intelectual é especialmente complexa, principalmente porque a escola que temos prioriza atividades em que as habilidades cognitivas são predominantemente demandadas. O documento *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*, publicado pelo Ministério da Educação em conjunto com a extinta Secretaria de Educação Especial, explicita que:

A deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: entender a produção do conhecimento acadêmico (BRASIL, 2006, p. 12).

Observa-se que ora a escola, ora os professores, ora os próprios estudantes são culpabilizados pelo que se considera insucesso escolar. Isso revela as fragilidades no reconhecimento da própria diferença. O estudante com deficiência é percebido como um sujeito a ser corrigido, normalizado. Acreditamos que todos aprendem: porém, não necessariamente as mesmas coisas, nos mesmos tempos e contextos. Assim, “se não conseguirmos romper com a lógica do enquadramento, da categorização, da classificação, da normalização, da normatização, estaremos criando um novo grupo de excluídos, ironicamente denominados de “os incluídos” (PIECZKOWSKI, 2014b, p. 213).

A queixa da falta de preparação docente também tem sido silenciada. Cursos de capacitação ofertados pelo Ministério da Educação, com estratégias de multiplicadores da informação, com o uso de tecnologias de ensino a distância se intensificaram nos

últimos anos. Mesmo assim, são considerados suficientes para trabalhar com a diversidade que a educação especial determina? Afirma a professora C:

Sempre temos formação, tanto da secretaria de Educação, tanto na escola. Temos grupo de apoio, temos o pessoal, a (X) que trabalha no SAEDE, que sempre dá uma assistência um pouco maior para nós porque ela tem mais experiência em trabalhar com os alunos especiais. Na verdade a nossa escola é muito bem preparada, a questão da formação do pessoal, sempre nos ajudamos. [...] A nossa escola é uma escola referencia para a inclusão. Tem o SAEDE que atende muitos alunos, não só da escola (Y) mas também alunos da escola (Z) regiões, de outras escolas também, porque o nosso trabalho é todo pensado, todo voltado para que se consiga fazer um trabalho de qualidade e que realmente aconteça a inclusão (Professor C). Fiz, fiz, fiz Libras comecei a fazer Braille mais daí eu acabei vindo embora né, então, assim, só o básico, o básico mesmo (Professora A). [...] eu acho assim, a formação do docente depende da vontade e do interesse do professor também, não só das universidades, da formação acadêmica (Professor B).

Podemos compreender que os discursos inclusivos presentes nas escolas, são produzidos através de práticas de governamento, que regulam os sujeitos por meio da racionalidade política neoliberal. Veiga-Neto e Lopes, amparados em referenciais foucaultianos, adotam o termo governamento para designar as ações de poder “[...] que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. [...] o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952). Os professores são capturados, conduzidos, para agir de acordo com a conveniência do Estado, tornando-se parceiros, empreendedores de si na busca da capacitação.

Um dos focos de nossa pesquisa é saber sobre as ações relatadas pelos professores como inclusivas. Como os professores, compreendem a educação inclusiva? Uma necessidade? Uma imposição legal? Um direito? Uma oportunidade de aprender sobre a diferença, com a diferença, para a diferença? O que é incluir? É socializar? É conviver? É aprender? É ter a singularidade reconhecida e valorizada? Acreditamos que a inclusão é um processo que se inventa e reinventa, nas tentativas, nos erros e acertos. A professora B declara:

A gente faz um trabalho voltado com músicas, com histórias infantis que é um recurso maravilhoso. A história infantil para prepará-los para a inclusão, porque assim eu vejo que na educação, a gente tem mania de achar que incluir é somente ter um deficiente, um TGD ou coisa assim na sala. [...] incluir é fazer com que todos com as suas diferenças consigam construir o processo de conhecimento.

[...]

Sim, eles são uma benção na vida da gente, eles ensinam muita coisa boa, a gente aprende muita coisa boa porque vai além do conteúdo acadêmico. Eu acho que tem que desmistificar, tirar um pouco o que agente entende de aprendizagem. O que é aprendizagem? É ler e escrever mecanicamente, copiar? É só aprender saber o conteúdo acadêmico? Quanta coisa boa que eles nos ensinam de vida. É esses rever os paradigmas que a gente tem de aprendizagem, desenvolvimento (Professor B).

A temática da inclusão se revela ambivalente. O apelo do Estado é para instituições e professores inclusivos, mas a sociedade se constrói com bases na competitividade, na competição, na lógica do mérito individual. Pode a educação especial se consolidar como um foco de contracultura, que tensiona valores, realidades e fomenta a transformação social?

4 Considerações finais

Dos encontros e das leituras que fizemos, seja dos livros, seja dos cenários escolares, identificamos que no contato com crianças com deficiência, docentes descobrem que conviver com a diferença os movimenta a assumir a proposta da educação inclusiva, a tornar-se parceiros do Estado, responsabilizar-se, induzidos por uma governamentalidade neoliberal. O movimento da escola inclusiva, também se revela por silenciamentos, decorrentes de dispositivos legais, da força da mídia, dos efeitos dos discursos dos direitos à diferença. Esse movimento vive um processo que ora é traduzido por comemorações, ora por desassossegos e tensionamentos.

Os sujeitos da inclusão geram distintas sensações e interpretações por parte dos professores. Os docentes são desafiados a aprender com a diferença, a apropriar-se de conhecimentos sobre tecnologias assistivas e recursos didático-pedagógicos específicos, a adequar espaços e tempos, além de desconstruir olhares padronizadores.

Ao tensionarmos a inclusão, de maneira alguma estamos naturalizando a exclusão de pessoas com deficiência na escola. Suspeitamos, porém, dos discursos relativos à inclusão de forma naturalizada, sem que a complexidade desse processo seja adequadamente refletida. Não podemos denominar de inclusão o estar, é preciso também pertencer, aprender, ter o direito de ser diferente reconhecido.

Investigar a inclusão nos auxiliou a compreender como a maquinaria escolar opera a produção de subjetividades inclusivas, em consonância com os preceitos da sociedade contemporânea. Uma sociedade na qual ninguém fique de fora, mesmo que a inclusão possa representar exclusão.

Referências

- ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-_____**. Ministério Público Federal; Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, 2006.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.
- GALLO, S. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 7-12.

GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014a.

_____. Inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual: influências de Vygotsky. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z; NAUJORKS, M. I. (Orgs). **Educação, Inclusão e Acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014b. p. 189-216.

SÃO PAULO. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Sumário**. Relatório Mundial sobre as deficiências. Organização Mundial da Saúde 2011. (Tradução em Língua Portuguesa à Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo). Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/hq/2011/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf>.

Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão. In: RECHICO, Cínara F.; FORTES, Vanessa G. (Org). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista, Editora da UFRR, 2008. p. 11-28.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>.

Acesso em: 20 jan. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**: obras completas. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989. T. V.

TRABALHO DOCENTE E *STRESS*: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTES

Fernanda Fátima Coffferri
Universidade Federal do Rio Grande –
FURG
fernandacoffferri@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo compreender as percepções dos docentes universitários iniciantes sobre as situações de *stress* envolvidas no trabalho docente. Mediante pesquisa qualitativa do tipo narrativa, as considerações dos entrevistados, evidenciaram que, sentem-se despreparados para as atividades de ensino, pressionados pela produtividade científica, e inseguros por atuarem na gestão universitária. Nesse contexto, os docentes lidam as situações de *stress* através de estratégias resilientes, reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento da autoestima. Acredita-se que há a necessidade de formação específica e de suporte institucional para os docentes iniciantes lograrem maior êxito no desempenho das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Palavras-chave: Docente iniciante; *Stress*; Universidade; Ensino.

Introdução

A docência iniciante, principalmente na Educação Superior, vem sendo estudada (NONO, 2005; PAPI e MARTINS, 2010) os quais, segundo, Cunha e Zanchet (2010), têm abordado experiências de acompanhamento e de formação, as políticas educacionais e o trabalho docente, entre outros, evidenciando a atenção à problemática da docência iniciante. O Art. 66 da Lei nº 9.394/96 expressa que “a preparação para o exercício do magistério

superior far-se-á em nível de pós-graduação [...]”, ou seja, por meio de uma formação que tem como eixo estruturante o desenvolvimento de capacidades à pesquisa.

Supõe-se que a capacitação profissional seja construída por meio da experiência. No entanto, cabe-nos questionar as condições de organização e de resignificação da experiência. Mudanças sociais e reformas educacionais produziram novos fenômenos como a massificação da educação, a diversificação de modelos institucionais, a ampliação das funções da universidade e a complexificação das suas relações sociais em países emergentes.

O REUNI¹ foi um dos Programas que reforçou o papel das universidades para o desenvolvimento social e econômico do Brasil. A proposta de expansão do panorama da Educação Superior no Brasil, impactou, entre outros aspectos, na contratação de novos servidores, logo, esta “configura-se como uma das principais demandas do REUNI, para o cumprimento das metas” MEC (2009, p. 8) e, também, como um dos motivadores da elaboração desta pesquisa, pois, a expansão do quadro docente aponta para um cenário profissional e institucional desafiador.

Nono (2005, p. 42) explica que as pesquisas sobre os professores iniciantes “têm procurado caracterizar esse período de contínuo processo de desenvolvimento profissional docente [...]”, destaca ainda que as mudanças no papel social dos professores, o aumento das responsabilidades e das exigências sociais e educacionais potencializam situações de *stress* para muitos docentes.

O *stress* pode ser compreendido como um estado de tensão, motivador de um desequilíbrio da “sintonia do corpo” (LIPP, 2000). Geralmente, são atribuídos apenas aspectos negativos ao *stress*, ou seja, que o organismo responde negativamente ao estressor, desencadeando um processo adaptativo negativo,

¹Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

conhecido como *distress*. Porém, as pessoas podem reagir às situações estressoras de maneira positiva e em benefício próprio e coletivo, entendendo o *stress* como um processo positivo, denominado de *eustress* (LIMONGI-FRANÇA e RODRIGUES, 2014). Como a docência é uma das profissões mais estressantes (JESUS, 2002), é fundamental desenvolver maneiras de lidar com as situações de *stress* e valorizar os pontos de vista otimistas e as experiências saudáveis vivenciadas na docência. Neste contexto, o presente estudo tem por objetivo compreender as percepções dos docentes universitários iniciantes sobre as situações de *stress* envolvidas no desempenho das suas atividades e funções.

Abordagem metodológica

Utilizamos a pesquisa qualitativa, do tipo narrativa, fundamentada em Gibbs (2009), pois a pesquisa qualitativa atende, adequadamente, o objetivo do estudo, pois busca o acesso às experiências e interações em seu contexto. Para proceder à produção dos dados relativos aos docentes iniciantes, solicitamos à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) a listagem com os cadastros de todos os docentes doutores, ingressantes no quadro efetivo da universidade, entre o período de 2012 a 2014. Optamos por delimitar os sujeitos do estudo, através da análise do currículo *lattes* dos docentes.

Devido às possibilidades de acesso e ao grande número de sujeitos, desenvolvemos a pesquisa somente com os docentes atuantes no *campus* sede. Convidamos 29 docentes iniciantes para participar da pesquisa e obtivemos retorno de onze docentes. Porém, em razão da incompatibilidade de horários para realizar as entrevistas, o *corpus* de análise foi consti-

tuído por oito docentes atuantes em sete unidades educacionais². Essa delimitação dos sujeitos obedeceu aos critérios de estar atuando há menos de 3 anos³ na universidade e não ter exercido a docência, neste nível de ensino, em outro momento de atuação profissional.

Os docentes participaram de uma entrevista narrativa que contemplou temas como: desafios da docência iniciante; vivências de *stress* e mal-estar; atividades profissionais; produtividade científica; relacionamento interpessoal e institucional; satisfação profissional e processos de adaptação no trabalho.

Docência, adaptação e *stress*

A profissão docente, conforme afirma Soares et al. (2014, p. 173), “antes situada no porto seguro de uma universidade voltada para a elite e de hegemonia da ciência moderna positivista, encontra-se, nas últimas décadas, em águas turbulentas [...]”. Neste cenário, de exigências pessoais e profissionais cada vez mais complexas, o *stress* manifesta-se. Lipp (2000) define *stress* um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo. Em momentos de desafios, nosso coração bate rápido demais, o estômago não consegue digerir a refeição e a insônia ocorre. Em geral, o corpo todo funciona em sintonia, como uma grande orquestra.

Esta reação natural do organismo pode ser entendido por pelo menos duas perspectivas, que variam de acordo com as respostas emitidas aos seus estímulos. Segundo Limongi-França e Rodrigues (2014), se a resposta for negativa, desencadeando um desequilíbrio biopsicossocial por excesso ou falta de esforço, tempo

2 Os docentes entrevistados atuam nas seguintes unidades: Escola de Enfermagem - EEnf, Escola de Química e Alimentos - EQA, Instituto de Ciências Humanas e da Informação - ICHI, Instituto de Oceanografia - IO, Instituto de Educação - IE, Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis - ICEAC, Instituto de Ciências Biológicas - ICB.

3 Fase iniciante da docência segundo Huberman (2000).

ou realização, o organismo produz o *distress*. Quando o esforço de adaptação gera sensação de realização pessoal e satisfação das necessidades, mesmo em decorrência de esforços inesperados, ocorrem um esforço benéfico de tempo, realização e resultados denominado de *eustress*.

Neste enredo, exercer a docência como atividade profissional, segundo Tauchen e Fávero (2014, p. 31), “tornou-se mais complexa com as transformações culturais e com o surgimento de novas condições e exigências de trabalho: massificação da escolarização, novas tecnologias, programas institucionais, entre outros”. Para Zabalza (2004, 109), “o exercício da docência, o ato de ensinar, deveria ser o mais importante, porque nele se concentra a tarefa formativa da universidade [...]”. No entanto, o que presenciamos, muitas vezes, são aulas desmotivadoras e professores desinteressados pelas atividades de ensino, por estarem focados nas pesquisas e nas produções científicas. Soares et al. (2014, p. 174) explica que

A pós-graduação *stricto sensu* está voltada apenas para a formação do pesquisador e não contempla adequadamente a formação para a docência universitária. Ademais, o acesso e a progressão na carreira são baseados na produção científica que exige grande investimento de tempo e energia física e mental, que naturalmente restringe de forma significativa às condições desse professor, de garantir a atenção necessária à docência, sobretudo na graduação, e ao seu desenvolvimento profissional docente.

Deste modo, para compreender os movimentos da docência iniciante, nos últimos anos, têm se produzido diferentes pesquisas para entender este momento fértil da profissão docente. Isaia e Bolzan (2008) organizaram em quatro momentos a trajetória profissional docente: o primeiro momento corresponde à preparação à carreira docente; o segundo é a entrada efetiva no magistério superior; a marca dos cursos de pós-graduação é o terceiro momento e o último é denominado de professoralidade. Em outra perspectiva, Huberman (2000), ao considerar o ciclo de vida profissional dos professores, sistematiza as seguintes fases:

entrada na carreira de sobrevivência e/ou descoberta; fase de estabilização; fase de experimentação/diversificação; fase de serenidade e distanciamento afetivo; fase de resistência e lamentações; e a última, fase de desinvestimento na carreira.

O estágio de “sobrevivência” ou o choque de realidade, composto pelos três primeiros anos de atuação, é percebido como o conflito inicial e a complexidade da atividade profissional. Por outro lado, o aspecto da “descoberta”, remete ao entusiasmo e a motivação inicial, o enaltecimento por ter responsabilidades em uma instituição. Esses dois aspectos podem ou não ser vivenciados em paralelo, embora, constata-se que a descoberta dá suporte à sobrevivência para o trabalho docente (HUBERMAN, 2000).

Para a melhor compreensão desses movimentos, as análises abaixo descritas, expressam como o início da profissão é um momento individual e coletivo, repleto de múltiplas tarefas, incertezas e realizações.

Realização e autonomia

Entendemos a entrada na carreira como um momento marcante no desenvolvimento profissional docente. Quando a inserção na carreira docente se dá de maneira rápida, como foi o caso dos entrevistados, a autonomia e a realização integram significativamente a trajetória do professor, conforme expressam as seguintes narrativas: “[...] me sinto lisonjeado por ter conseguido chegar aqui. Foi tudo muito rápido. Logo depois que acabei o doutorado, passei de aluno para professor [...] (D2)” Outro professor: “Terminei o doutorado rapidamente e isso me causa bastante satisfação, conquistar uma vaga na universidade pública me dá orgulho” (D. 7)

Segundo as palavras de Isaia et al (2011), podemos refletir sobre o momento inicial docente, que o caminho de “converter-se” professor “não é um salto no vazio entre a formação inicial e a contínua – tem um caráter distinto e determinante para um

desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.” (ISAIA et al, 2011, p. 427). Também podemos perceber que a constatação de Huberman (2000) se confirma com relação à sobrevivência e a descoberta. Apesar das incertezas e múltiplas responsabilidades, a docência universitária consiste em uma realização pessoal significativa, seja pela conquista do seu espaço e o sentimento de se “sentir útil”, ou pela rápida passagem de estudante para professor.

Os sentimentos mencionados pelos sujeitos da pesquisa tais como realização e autonomia, constituem-se elementos produtivos da atividade docente e promovem o desenvolvimento da resiliência⁴ para enfrentar os desafios da profissão. Por isso, são imprescindíveis a acolhida institucional e colaborativa e programas de inserção de novos docentes nas universidades (ISAIA et al, 2011).

Os docentes entrevistados também consideram que a atuação na Educação Superior é permeada por muita flexibilidade, liberdade e realização, conforme expressamos no seguinte excerto: “É uma posição na sociedade que me permite ser proativo, ter muita liberdade de ação e me permite ter um papel chave. É isso que eu gosto” (D. 2). Catani (2008, p. 13) corrobora com esse entendimento expressando que “a universidade ainda é esse espaço de liberdade, você ainda tem condições, de alguma forma, de mergulhar em alguns temas, pode discuti-los, aprofundá-los [...]”. Assim, o exercício docente pautado nas emergências sociais e educacionais tem papel-chave na busca pelas reformulações necessárias da educação superior.

Solidão profissional e a autoridade da experiência

⁴Resiliência deriva do latim *resilientia*, do verbo *resilio* (re + salio) que significa “saltar para trás”, recuperar-se, voltar ao “normal”. O termo foi adotado pela psicologia, referindo-se, de início, à habilidade de recuperação após eventos estressantes, traumas potenciais ou crises. É uma competência porque pode ser aprimorada: reúne consciência, atitudes e habilidades ativadas nos processos de enfrentamento de situações em todos os campos da vida (SABBAG, 2012).

Por outro lado, coexiste a solidão profissional. Como descrito acima, a docência iniciante, imersa no contexto atual da educação superior brasileira, ora é marcada pela realização, ora pela preocupação e insegurança, conforme expressam os sujeitos da pesquisa: “o desinteresse, o nível educacional dos estudantes e o acesso ao conhecimento está cada vez pior e foge do nosso controle.” (D. 7)

Estou um pouco desiludida com o cenário atual político, com os cortes de verbas para a educação e os atravessamentos que têm acometido a universidade brasileira [...]. Avançamos tanto nos últimos anos, mas vejo alguns retrocessos e isso tem me deixado preocupada. (D. 1)

Sinto-me despreparada. Na hora da aula soube que havia um aluno surdo na minha turma. A questão dos indígenas e dos quilombolas nos pede uma postura para entender que eles [estudantes] têm dificuldades. Fui descobrindo como fazer, sem nenhum tipo de instrução. Talvez se eu tivesse recebido uma orientação, pudesse ter conduzido de um modo diferente. (D. 4)

O período de passagem da vida acadêmica de estudante para a docência foi rápido e, talvez, o despreparo do docente iniciante para lidar com algumas situações se reflita em estados de ansiedade, angústia e desmotivação. Existe, também, o anseio de exercer bem a profissão, mas que, ao deparar-se com outras realidades, surgem as preocupações como, por exemplo, a inclusão de estudantes com deficiência e a compreensão das dificuldades de aprendizagem e de organização dos estudantes. Além disso, os entrevistados expressam a necessidade de maior acompanhamento, de orientação e de comunicação institucional.

Cunha *et al.* (2015, p. 74-75), elucida que,

Parece ser um período em que os docentes universitários estão buscando o seu estilo profissional, onde estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura. Entretanto as representações e as ideologias profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambiguidade. Por um lado são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa. Por outro, a

preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados.

Essa “responsabilidade pelo sucesso dos alunos” se manifesta de forma contraditória: embora esperem a reciprocidade dos estudantes, a concepção de ensino ainda centra-se no professor e, por isso, é justificável não desenvolver a aula em virtude da sua falta de preparação:

Eu não tenho vergonha de dizer que, muitas vezes, eu cancelei aula porque eu não sabia, eu preparava uma aula, mas não sabia o que ia falar, não tinha estudado. Sempre que eu cancelava aula isso me incomodava. Eu sou professora, eu ganho pra isso. (D. 8)

Relacionando estes fatos à trajetória docente iniciante, Tardif (2002) expressa que é na prática e na experiência que os professores descobrem e ajustam os conflitos, as expectativas e as percepções, até então consideradas sobre a profissão, os estudantes e os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, vão ampliando os horizontes para novas formas de organizar o ensino, bem como nos diz uma entrevistada: “Eu penso: essa aula é muito teórica! Vou fazer alguma coisa diferente.” (D. 8).

Outra tensão encontrada nas narrativas dos docentes é com relação à visão que os docentes antigos ou mais experientes possuem dos docentes iniciantes:

A visão dos professores mais antigos, que têm cargos de direção, é que nós, professores novos, temos que pegar tudo, não economizam. Ao mesmo tempo, nós [professores iniciantes], temos uma visão de que temos que ter um suporte. (D. 7)

Quando eu estava no doutorado, já sabia que eles [professores antigos] pensavam “deixa para os novos, eles têm que aprender a fazer as coisas. [...] Alguns professores mais antigos têm certa distância, embora nos deem muitas coisas para fazer, eles dizem como devemos fazer. (D. 8)

Os docentes apreciam o respaldo dos colegas mais experientes, porém, desejam o reconhecimento. Harmonizam o

espírito criativo e curioso que possuem, para desempenhar a prática docente e as atividades de gestão e pesquisa. Mesmo que, com as atribuições que lhes são destinadas, a experiência oportuniza o aprendizado ininterrupto e desconhecido. Na relação com os docentes mais antigos, as atividades de gestão principalmente, são entendidas como ameaçadoras às necessidades de realização dos docentes iniciantes, à medida que esse ambiente apresenta demandas excessivas. Ou podem ser vistas como possibilidade de adaptação e enfrentamento das circunstâncias (LIMONGI-FRANÇA e RODRIGUES, 2014).

Os dilemas da pesquisa e da produção científica

Mesclando responsabilidades, satisfações e incertezas, compreendemos porque o início da profissão ocasiona diversas situações de *stress*, desconforto e mal-estar. As narrativas sobre a pesquisa e a produtividade científica remetem que: “as políticas de publicação e os custos são muito altos para a nossa área numa revista Qualis A1. É difícil e caro publicar [...]” (D. 7). “Me incomoda muito essa exigência de publicações em *Qualis A*, fazer muita pesquisa é complicado para quem está começando [...]” Tal quadro corrobora com a realidade de componentes sociais e econômicos da pesquisa científica, que modificaram-se, ao longo dos anos.

Possivelmente, uma das relações que mais desencadeia situações de mal-estar seja a relação entre o ensino e a pesquisa, embora, acredita-se que as atividades de ensino e pesquisa são complementares, demandam competências, ações e procedimentos distintos. Nesta perspectiva, Kourganoff (1990, p. 46) assegura que “o ensino é a ação de alguém que ensina sobre alguém que recebe um ensinamento” e a pesquisa almeja “produzir novos conhecimentos, novas técnicas, novos problemas”. O mesmo autor critica a ambiguidade das atribuições do docente-pesquisador e do pesquisador-docente, demonstrando que a associação entre ensino

e pesquisa é arcaica e ineficiente, pois as atividades de pesquisa acabam por ter mais notoriedade e valorização do que as ações de ensino (KOURGANOFF, 1990).

Podemos observar a pressão acadêmica pela produção científica, conforme os relatos: “[...] sei que isso é exigido da gente, sei que tenho que publicar” (D.1). “Eu me sinto pressionado [...] já tive artigos que poderia ter trabalhado mais, mas se eu não fizesse logo, outro ia fazer” (D. 5). Outros docentes percebem a situação como um processo automático: “Não é uma exigência da universidade, é do sistema de pesquisa como um todo” (D. 6)

Conforme as narrativas, a produção científica está enraizada na profissionalidade docente e é decorrente das reconfigurações do sistema educacional e científico. Mas, a pesquisa também é percebida como “uma forma de socializar o nosso trabalho.” (D. 1) “Eu não consigo imaginar fazendo outra coisa que não seja ciência.” (D. 2)

De acordo com algumas narrativas dos docentes, observa-se como a cobrança pela produção científica causa incômodo, o que potencializa o *stress*. Isso independe do “gostar ou não gostar” de pesquisar e produzir, visto que no exercício da docência universitária, é vital lidar com as demandas das múltiplas atividades e com a organização do tempo. Os docentes afirmam que a pesquisa faz parte do trabalho na universidade, sendo inevitável para a atualização profissional.

A organização e os desafios do ensino

Para os docentes iniciantes, encontrar soluções alternativas para a falta de estrutura física é fundamental, segundo o docente (D. 5): “Mais um problema é não ter sala pra conversar com os orientandos [...] Uma das saídas que eu tenho procurado, foi dar a prova para eles fazerem em casa, trabalharem juntos, pesquisarem.” “Essas disciplinas que eu dou, eu nunca vi no meu curso. Isso é muito complicado. Eu pesquiso, estudo, porque eu

não tenho conhecimento prático do tema, e é isso que os alunos perguntam pra gente.” (D. 8)

As situações expressas nas narrativas encaminham, pelo menos, duas reflexões: Uma é com relação à necessidade do conhecimento específico na área de atuação. Conforme Antunes (2011, p. 30) afirma “quando o professor não domina a área do conhecimento em que atua, não consegue construir respostas metodológicas para os desafios educacionais que enfrenta em seu cotidiano [...]”. O outro desafio é que por terem pouco conhecimento na área em que atuam, os docentes iniciantes universitários têm se deparado com dificuldades em abordar os saberes da formação profissional. Porém, pode-se observar que, os docentes iniciantes são preocupados em aprimorar a prática educativa, ainda que, a formação inicial obtida não tem dado conta das atribuições diárias do trabalho.

A carga horária desempenhada e a multiplicidade de tarefas dos docentes demandam uma reorganização articulada do tempo para o desenvolvimento da rotina dos professores:

“Hoje vejo que não é só preparar e dar aula, é muita burocracia, é impressionante.” (D. 8). “Atualmente, dou quatro disciplinas por semestre na graduação, no restante dos períodos eu uso para preparar as aulas e avaliações dessas disciplinas. “Atuo no ensino e na pesquisa, ou seja, na graduação e na pós-graduação.” (D. 6)

Faz-se necessário assumir que a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício. De acordo com Tardif (2002, p. 33) o saber docente “se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”. Em muitos momentos, os saberes disciplinares e experienciais são ainda mais mobilizados com relação às atividades de pesquisa, porém, a maior dedicação de tempo à pesquisa, desencadeia tensões com as demandas das atividades de ensino invadindo o que seria o espaço privado ou pessoal da vida do professor.

Demandas de gestão

Conforme Zabalza (2004), atividades relacionadas à gestão universitária, vêm sendo acrescentadas à rotina e ao exercício docente. Esta afirmação confirma os dados desta pesquisa, pois todos os docentes que entrevistamos desenvolvem alguma atividade relacionada à gestão. Alguns são coordenadores de curso, membros do Conselho Universitário, avaliadores em comissões de bolsas para estudantes, quando não desempenham todas essas tarefas ao mesmo tempo: “Trabalho em atividades de gestão, onde participo em algumas comissões de bolsas e financiamentos e reuniões do colegiado do instituto” (D. 1) “Sou responsável por este espaço. Eu que faço a gestão e coordeno o pessoal que trabalha aqui” (D. 2) “Em termos de gestão, sou conselheiro do instituto no conselho universitário” (D. 5) “Participo das comissões de bolsas da pós-graduação, do núcleo docente estruturante, das reuniões da pós-graduação que são bem tensas pela questão da produtividade e das bolsas dos estudantes. [...] Sou coordenadora do curso de graduação” (D. 7)

Entrei na coordenação por falta de opção. [...] Ninguém queria pegar o cargo, porque sabiam como era. Esse cargo exige mais reuniões fora daqui, coordenar toda a parte do ensino, procurar o professor que não está dando aula, atendimento a alunos e familiares [...] É bem puxado ser coordenadora, tem muita coisa pra fazer. (D. 8)

Por meio das narrativas, percebe-se que os docentes iniciantes compõem um grupo atuante na gestão e administração universitária, mesmo não tendo formação necessária para atuar nesta área. O desempenho de funções gestoras na universidade, segundo Graef (2010, p. 3) “são acréscimos de responsabilidades de natureza gerencial ou de supervisão atribuídas ao servidor ocupante de cargo efetivo, tendo como referência a correlação de atribuições”.

São tarefas cada vez mais desempenhadas por professores, inclusive pelos iniciantes, mas carecem de formação. Segundo

Pereira et al. (2015, p. 270) “diante da importância que os professores assumem na gestão universitária atual, não se pode desconsiderar o processo de profissionalização, visto que esses necessitam adquirir competências complementares para atuar nesse novo papel”. Ou seja, em sua grande maioria, a formação inicial dos docentes não contemplou conhecimentos de gestão institucional que, na maioria dos casos, são aprendidas na vivência cotidiana docente. Por isso, a falta de conhecimentos referentes às funções de gestão e a própria cobrança, seja pessoal ou social, para cumprir as responsabilidades, podem desencadear situações frustrantes e estressoras que afetam o docente no desenvolvimento das outras atividades relacionadas ao ensino e a pesquisa.

Considerações finais

Diferentes identidades e subjetividades compõem os modos de ser professor, das equipes de trabalho na universidade e dos relacionamentos interpessoais e institucionais que estão sendo produzidos. Neste contexto, os docentes iniciantes têm vivenciado tensões profissionais em decorrência das exigências, tarefas e responsabilidades variadas desprovidas, muitas vezes, de valorização, reconhecimento e tempo.

Como qualquer profissional, este ser biopsicossocial necessita de incentivos positivos externos, de assistência e de tempo adequado para o desempenho de suas tarefas. Nas atividades de ensino, percebemos que é no percurso diário que os docentes aprendem a lidar com: as turmas heterogêneas, a falta de estrutura e recursos, as inseguranças na organização e condução das aulas e as pressões de colegas mais experientes. Em relação à pesquisa, sentem-se incomodados com as exigências, custos e concorrências para a publicação de artigos. Na gestão, o desconhecimento do “como fazer”, os processos burocráticos e as exigências a serem cumpridas são vivenciados através de adaptação ao exercício da docência.

De modo geral, o lado positivo da profissão é o sentimento de orgulho profissional. Os docentes consideram uma conquista “ser professor universitário”. É nessa inspiração e entusiasmo, que podemos observar a existência do *eustress* na vida docente universitária. Neste cenário, os docentes iniciantes atuantes na universidade, desenvolvem a motivação não apenas nos momentos profissionais, mas também na dimensão pessoal da vida humana, visto que esta é fundamental para perceber as capacidades que possuem, na promoção da autorrealização e da resiliência.

Portanto, entende-se que os momentos estressantes, de insegurança e esgotamento são superados, pois, as estratégias resilientes emergem nestes contextos incertos, redesenhando a profissão docente universitária. Acredita-se, ainda, que há uma carência no suporte e no acompanhamento à docência iniciante e a criação de programas institucionais e políticas públicas orientariam os docentes universitários brasileiros, através de formação pedagógica para o ensino e formação administrativa para atividades de gestão, tornando possível um processo de (re)profissionalização que considere as demandas formativas atuais. Deste modo, com tal amparo institucional, os docentes iniciantes lograriam maior êxito no desempenho das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Referências

- ANTUNES, H. S. *Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional*. 1ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- CATANI, A. M. *O papel da universidade pública hoje: concepção e função*. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 4, p. 4-14, 2008.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. *A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário*. Educação. Porto Alegre, v.33, p. 189-197, 2010.

_____. BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. *Inserção profissional, políticas e práticas sobre a inserção à docência: avaliando a produção dos Congressos Internacionais sobre o Professorado Iniciante*. Avaliação (UNICAMP), v. 20, p. 73-85, 2015.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAEF, A. *Cargos em Comissão e Funções de Confiança: diferenças conceituais e práticas*. UFU, 2010.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; *Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária*. In: *Linhas Críticas*, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, v.1, n.1, p.43-59. Brasília: UnB, 2008.

_____.MACIEL, A. M. R. ; BOLZAN, D. P. V. *Pedagogia Universitária: desafios da entrada na carreira docente* ISSN: 0101-9031. Educação (UFSM), v. 36, p. 425-440, 2011.

JESUS, S. N. *Perspectivas para o bem-estar docente*. Lisboa: Cadernos do Centro de Recursos, 2002a.

KOURGANOFF, W. *A face oculta da universidade*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1990.

LIMONGI-FRANÇA, A. C.; RODRIGUES, A. L. *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas, 2014.

LIPP, M. E. N. *Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano*, 2009. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>> Acesso em 13 mar. 2016.

NONO, M, A. *Casos de ensino e professoras iniciantes*. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2005. 238p.

PAPI, S. O.; MARTINS, P. L. *As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações*. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PEREIRA, R. M.; MARQUES, H. R; CASTRO, F. L.; FERREIRA, M. A. M. *Funções de confiança na gestão universitária: a dinâmica dos professores-gestores na Universidade Federal de Viçosa*. *Revista Gestão Universitária na America Latina - GUAL*, v. 8, 2015, p. 260-281.

SABBAG, P. Y. *Resiliência: competência para enfrentar situações extraordinárias na vida profissional*. 1ed. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2012.

SOARES, S. R; MARTINS, E. S. SOUZA, C. R. T. PINHEIRO, A. *Docência Universitária e desenvolvimento profissional docente: concepções de professores pesquisadores*. In: SOARES, R. S; MARTINS, E. S. (Org.). *Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade*. 1ed. Salvador: Editora da UFBA, 2014, v. 1, p. 173-214.

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

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. A. *Docência e Gestão da Profissionalização na Educação Superior*. In: TAUCHEN, G.; BORGES, D. S. (Org.). *Docência e Políticas na Educação Superior*. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2014, v. 1, p. 29-40.

ZABALZA, M. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2004.

A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA A DISTÂNCIA

Amanda Pranke

Faculdade de Educação-Universidade Federal de Pelotas

amandapranke@ymail.com

Luciana Toaldo Gentilini Avila

Faculdade de Educação-Universidade Federal de Pelotas

lutoaldo@msn.com

Resumo:

Este artigo apresenta a análise de narrativas escritas por estagiários de um curso de licenciatura em Matemática a distância de uma Universidade pública do sul do Brasil. As narrativas foram solicitadas ao final da disciplina de estágio curricular supervisionado, com o objetivo de evidenciar as estratégias utilizadas por esses acadêmicos na organização da rotina enquanto professores estagiários. As narrativas foram escritas a partir do questionamento: “Como me organizo para ser professor estagiário?”. Por meio da análise de conteúdo, buscamos revelar o uso de estratégias autorregulatórias durante o desenvolvimento das rotinas do estágio. No final da pesquisa, percebemos que os estagiários revelaram em suas ações um comportamento autorregulado durante o planejamento, a execução e a avaliação das aulas ministradas, sendo o uso da reflexão um componente marcante em toda atuação no estágio.

Palavras-chave: Narrativas; Professor estagiário de Matemática; Autorregulação da aprendizagem.

1. Introdução

O estágio curricular supervisionado, disciplina que tem ganhado destaque nos cursos de licenciatura no Brasil (BRASIL, 2002), é considerado um momento importante na formação dos professores porque proporciona a esses o primeiro contato no futuro campo de atuação. Nos estágios, por meio da observação, da participação e da regência, o acadêmico tem a oportunidade de refletir e planejar suas ações pedagógicas. Desta forma, a ação formativa proposta para o estágio, precisa estar voltada ao desenvolvimento de competências estratégicas, a fim de promover a dimensão do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes sobre os processos em que estão envolvidos (VEIGA SIMÃO, 2006).

Nesse sentido, o presente trabalho reflete sobre as narrativas escritas por estagiários de um curso de licenciatura em Matemática a distância de uma Universidade pública do sul do Brasil. As narrativas foram solicitadas a esses estagiários no final da disciplina de estágio curricular supervisionado e guiadas pela seguinte pergunta: “Como me organizo para ser professor estagiário?”. Por meio dessas narrativas, objetivamos analisar as estratégias por eles utilizadas na organização da rotina enquanto professores estagiários de Matemática. Essas narrativas foram analisadas a partir do referencial teórico da autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002; 2013).

2. A autorregulação da aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem pode ser definida como o grau em que os estudantes atuam em nível metacognitivo, motivacional e comportamental sobre os seus próprios processos de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2013). Para que uma ação seja autorregulada, necessitamos de um objetivo a ser atingido e de um motivo que provoque e sustente a ação até o alcance da meta desejada (SCHUNK, 2001).

Conforme Zimmerman (2013), a autorregulação da aprendizagem se organiza a partir de um processo cíclico, dividido em três fases principais: fase de antecipação, fase de execução e fase de autorreflexão. Na fase de antecipação, o indivíduo analisa a tarefa, observa o ambiente de aprendizagem, estabelece metas e objetivos pessoais e elabora um planejamento estratégico para o alcance desses objetivos. Na fase de execução, o planejamento estratégico, elaborado na fase anterior, é posto em ação, paralelamente ao controle da atenção e do esforço dedicado à tarefa. E, na fase de autorreflexão, o estudante reflete sobre o seu progresso de aprendizagem e a efetividade do seu planejamento estratégico no alcance de seus objetivos e metas.

As fases que envolvem a autorregulação dos processos de aprendizagem não devem ser reduzidas a uma lista de passos sequenciais e formatados, prontos para serem seguidos. Apesar dessas serem apresentadas separadamente uma da outra, durante todo o processo de aprendizagem há interação entre elas, possibilitando ao estudante planejar e ao mesmo antecipar obstáculos na execução e reavaliar o planejamento estratégico antes mesmo dele ser posto em ação, tendo em vista os objetivos propostos (FRISON, 2007).

Não devemos considerar a autorregulação da aprendizagem como uma característica pessoal única, que o estudante possui ou não. Ela envolve o uso seletivo de processos específicos que devem ser pessoalmente adaptados a cada tarefa de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002). As competências que a compõem incluem: (a) definição de metas proximais específicas para si, (b) a adoção de estratégias eficazes para atingir os objetivos, (c) monitorar seu próprio desempenho de forma a selecionar os sinais do progresso, (d) reestruturar o contexto físico e o contexto social para torná-lo compatível com seus objetivos, (e) administrar a utilização do tempo de forma eficiente, (f) autoavaliar seus métodos, (g) atribuir causas aos resultados, e (h) adaptação de futuros métodos. No nível da aprendizagem dos

estudantes, tem sido encontradas diferenças com base na presença ou ausência destes principais processos de autorregulação.

Embora muitos estudos mostrem a importância da aprendizagem autorregulada pelo estudante, poucos professores preparam os estudantes para aprender por conta própria. Conforme destaca Zimmerman (2002), poucos professores incentivam os estudantes a estabelecerem metas para seu trabalho acadêmico ou ensinam estratégias de estudo. Cada processo de autorregulação ou crença, como o estabelecimento de metas, uso de estratégias e a autoavaliação, podem ser apreendidas a partir de instruções e da modelagem por pais, professores e colegas.

Os estudantes autorregulados procuraram ajuda dos outros para melhorar a sua aprendizagem. O que os define como "autorregulados", segundo Zimmerman (op cit.), não é sua confiança em métodos de aprendizagem socialmente isolados, mas sim a sua iniciativa pessoal, perseverança e as habilidades adotadas. Os estudantes autorregulados mantêm o foco em como eles ativam, alteram e mantêm práticas específicas de aprendizagem em contextos sociais. Destacamos, portanto, que a autorregulação contribui para o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida, sendo esta a maior função da educação.

3. Ser professor estagiário: uma nova experiência a partir de narrativas

Entendemos que a ação formativa que se desencadeia ou se realiza no decorrer do estágio, precisa estar voltada ao desenvolvimento de competências autorregulatórias. O estagiário precisa desenvolver um pensamento crítico-reflexivo sobre os processos que estão envolvidos durante a atuação na escola e um comportamento estratégico para atuar como professor (VEIGA SIMÃO, 2006).

Como parte integrante do currículo, o estágio permite ao estudante assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e se dar conta das responsabilidades da profissão escolhida. O estágio é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, sendo, portanto, um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade (FILHO, 2010). Ser professor estagiário vai muito além de cumprir tarefas acadêmicas, é necessário um forte envolvimento para aprender a exercer a profissão pretendida. Assim, o estágio possibilita, ao futuro professor, a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos e o desenvolvimento de habilidades fundamentais à docência: criatividade, autonomia, tomada de decisão e, sem dúvida, a reflexão sobre sua ação.

Nesta pesquisa, a formação docente é compreendida como um processo de sistematização de conhecimentos que vão sendo construídos ao longo da vida acadêmica/profissional, materializados nas experiências e aprendizagens constitutivas de identidade e subjetividades. O uso da narrativa, na pesquisa qualitativa, como procedimento para obtenção de informações, possibilita ao sujeito organizar as ideias para o relato escrito, reconstruindo e dando sentido pessoal as suas experiências tanto de vida pessoal, quanto profissional, de modo reflexivo (NÓVOA, 2010).

A narrativa autobiográfica possibilita ao futuro professor ser ator e autor de sua própria história, refletir e aprender a partir da sua própria história (SOUZA; CORDEIRO, 2010). Ao narrar-se, o sujeito ressignifica acontecimentos, o que gera aprendizagem por meio da apropriação de novos conhecimentos, possibilitando, ainda, uma análise, uma organização e explicitação de processos de aprendizagem, provocando um imbricamento entre os conhecimentos aprendidos na escola e os conceitos pessoais. A narrativa, portanto, ao ser utilizada como procedimento de pesquisa, pode promover um momento de autoformação.

Podemos, então, aproximar as narrativas autobiográficas ao construto da autorregulação da aprendizagem, porque ambas afirmam a ideia de que “ninguém forma ninguém” e que a “formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre o percurso da vida” (NÓVOA, 2010, p. 167). As narrativas podem ser compreendidas como uma possibilidade de escolher autonomamente estratégias que permitam “ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (op cit. p.168).

A autorregulação pode ser relacionada às experiências narrativas autobiográficas e à construção da identidade de cada pessoa, por prever um estudante auto-organizado, capaz de pensar e de escolher sua própria história. A “escolha que os indivíduos fazem para estimular/avaliar e monitorizar o seu comportamento é normalmente consistente com a identidade desejada e ou preferida” (VEIGA SIMÃO, 2006, p. 202). Os estudos sobre esse construto teórico levam a uma melhor compreensão de como os sujeitos se tornam capazes de dominar os seus próprios processos de aprendizagem.

4. Metodologia

Esta pesquisa é um recorte das atividades desenvolvidas na disciplina de estágio curricular supervisionado, oferecida aos acadêmicos do quinto semestre, no ano de 2013, de uma turma do curso de licenciatura em Matemática a Distância de uma Universidade Federal do sul do Brasil, sendo ministrada pela primeira autora deste trabalho.

A estrutura curricular do curso de Matemática a Distância, estudado nesta pesquisa, prevê a realização de quatro disciplinas obrigatórias de estágio curricular supervisionado¹ ao longo do

1 O primeiro estágio se caracteriza pela regência formal em sala de aula e o segundo estágio pelo desenvolvimento de um projeto de ensino, ambos no Ensino Fundamental. O terceiro estágio se caracteriza pela regência formal em

curso. Os participantes desta pesquisa estavam cursando no momento de recolha dos dados o primeiro estágio.

A turma era composta por quinze estudantes, oito homens e sete mulheres, com idades entre 25 e 50 anos. Uma das atividades propostas ao final do semestre foi a escrita de uma narrativa intitulada: “Como me organizo para ser professor estagiário?”. Essa proposta, da qual todos os estagiários participaram, teve a intenção de analisar as estratégias por eles utilizadas na organização da rotina no estágio. Para este trabalho foram escolhidas intencionalmente a escrita de três narrativas, porque elas desvelaram mais especificamente as estratégias utilizadas a partir de uma reflexão sobre o trabalho docente.

As narrativas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo (MORAES, 1999). Através dela, realizamos uma leitura crítica e aprofundada, que conduziu à descrição e à interpretação dos achados da pesquisa, os quais resultaram em categorias. Nas categorias elencadas foram inseridos excertos das escritas dos envolvidos, destacados com as abreviações A, B e C, servindo para mostrar ao leitor os diferentes depoimentos coletados. Destacamos, também, que os participantes envolvidos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando o uso das narrativas como fonte de dados para esta pesquisa.

5. Resultados e discussão

Após a análise dos dados e com base nos objetivos da pesquisa, o qual foi analisar, através da escrita de narrativas, as estratégias utilizadas pelos estagiários de um curso de licenciatura em Matemática na organização da rotina das aulas do estágio, nos foi possível criar três categorias: *planejamento das aulas; execução das aulas; avaliação e reflexão das aulas*. Essas categorias, seus indicadores

sala de aula e o quarto e último estágio pelo desenvolvimento de um projeto de ensino, ambos no Ensino Médio.

e a relação com alguns conceitos da autorregulação da aprendizagem, encontram-se organizadas no Quadro 1.

Quadro 1. Relação entre as categorias, indicadores e conceitos da autorregulação da aprendizagem

<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Conceitos da Autorregulação da Aprendizagem</i>
Planejamento das aulas	Reconhecimento da realidade escolar	Contexto
	Planejamento das aulas	Planejamento/ Estabelecimento de objetivos
	Aprofundamento do conteúdo	Conhecimento declarativo
	Pedir ajuda	Metacognição/ Tomada de consciência
	Tempo de estudo	Gestão do tempo
Execução das aulas	Aplicar planos de aula	Controle do comportamento
	Tensões e nervosismo	
Avaliação e reflexão das aulas	Avaliação da aula	Avaliação e Autorreflexão

Fonte. Elaborado pelas pesquisadoras.

Nas narrativas analisadas, percebemos o esforço dos estagiários em *planejar cada aula* do estágio. Isso revelou que consideraram importante a fase de preparação antes de ir à sala de aula, o que envolve o reconhecimento do contexto, o estabelecimento de objetivos e o plano estratégico à atuação pedagógica. Os estagiários afirmaram que o primeiro passo do estágio é conhecer a realidade escolar, para isso, antes de entrarem em sala de aula fizeram uma conversa com a equipe diretiva da escola e com a professora titular da turma, “realizei pesquisa com a comunidade escolar, para saber um pouco mais sobre o cotidiano e funcionamento da escola na qual faria o estágio [...] conversei com

a professora titular, para saber quais seriam os conteúdos a serem trabalhados” (B).

Na perspectiva da autorregulação da aprendizagem, o estudante reflete e verifica se é ou não capaz de realizar determinada tarefa sozinho e, se necessário, pede ajuda a alguém mais experiente no assunto, como, por exemplo, ao professor. As ajudas, como explica Vygotsky (1994), são importantes para que possa ocorrer a aprendizagem. Através delas os estudantes tiram dúvidas e passam a traçar novos objetivos e metas, produzindo novos conhecimentos, indo além do que poderiam fazer sozinhos. Nessas ajudas, os estagiários pesquisados se aproximaram e se imaginaram, inicialmente, professores, o que os causou um sentimento de eficácia e motivação em estudarem cada vez mais para se apropriarem com profundidade dos conteúdos a serem ensinados por eles no estágio.

Nesse sentido, inferimos que os estagiários, enquanto aprendentes, desenvolveram durante o planejamento das aulas sua metacognição, fato que implicou na tomada de consciência, no conhecimento e no controle dos seus processos cognitivos. Dito de forma semelhante, identificamos que durante a elaboração dos planos de aula, os estagiários perceberam que precisavam aprender com profundidade os conteúdos que trabalhariam com os alunos, “na elaboração dos planos de aula eu estudei muito o conteúdo que iria passar, procurei aprofundar bem o conteúdo” (C).

Segundo Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), o domínio profundo do conhecimento é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para elaborar sua aula, constituindo-se como mediador entre os conteúdos e os estudantes. O domínio da compreensão epistemológica, segundo os autores, é fundamental na área de Matemática, pois a forma como conhecemos os conteúdos de ensino tem fortes implicações no modo como os selecionamos e os (re)elaboramos didaticamente. Nesse sentido, os estagiários reconheceram que, para realizar um bom ensino de

Matemática, necessitavam buscar um conhecimento mais profundo sobre os conteúdos a serem ensinados.

Além da importância do estudo e aprofundamento dos conteúdos trabalhados no estágio, os participantes desta pesquisa relataram a necessidade de saberem gerir o tempo de estudo em casa, pois todos trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo. A gestão do tempo é um fator importante na autorregulação da aprendizagem, uma vez que toda aprendizagem se produz durante um período de tempo.

Outro fator importante presente nos relatos dos estagiários é a maneira de *executar as aulas* durante o estágio. Uma estagiária menciona a necessidade de se preparar mais quando entra em sala de aula para pôr em prática o seu planejamento: “eu pensei que tudo que eu havia estudado antes já era suficiente, na prática vi que precisava ainda mais de preparo” (C). E, o estagiário B relata que precisava estar atento ao aplicar seus planos de aula e analisar se os alunos estavam compreendendo os conteúdos, “consegui concluir os planos no final de cada período, porém quando trabalhei com a elaboração e resolução de problemas envolvendo equações de primeiro grau percebi que a turma tinha dificuldades em resolvê-las e compreendê-las”.

Entendemos que os indivíduos autorregulados têm consciência e sabem o que precisam fazer para aprender e ensinar determinado conteúdo ou se precisam desenvolver uma habilidade específica para realizar o que foi proposto, como destaca a estagiária C: “para ser melhor do que sou, penso que devo estudar mais, aprofundar bem os assuntos”. Nesse sentido, destacamos que os estagiários procuravam executar suas aulas e contavam com o apoio da professora titular da turma e das professoras orientadora e coorientadora de estágio. Observamos, no trabalho realizado, o esforço dos estagiários e também a ajuda pontual dos professores. Nessa interação, conseguiram aprender a elaborar estratégias autorregulatórias para utilizar no estágio. Segundo Vygotsky

(1994), as aprendizagens se fortalecem por meio de conquistas individuais que resultam de um processo compartilhado, isto é, da interação do sujeito com o meio social. As ideias do autor indicam que é por meio da interação professor-aluno e aluno-aluno que o conhecimento e as formas de expressá-lo se constroem e se transformam. É através da interação com os outros que aprendemos formas e procedimentos de como gestar o tempo, os objetivos e as metas para que estes nos levem à internalização de novos conhecimentos (VEIGA SIMÃO, 2004).

Destacamos ainda a importância de *avaliar e refletir sobre as aulas* realizadas no estágio. Nesse sentido, salientamos o comentário do estagiário B: “depois que terminava cada aula, eu saía satisfeito, por ter conseguido atingir os objetivos e perceber que os alunos aumentavam sua aprendizagem”. Outro estagiário menciona a importância de refletir sobre cada aula para melhorar seu desempenho como professor: “para melhorar o meu desempenho e desenvolvimento das aulas vou continuar refletindo sobre cada aula e tentando trabalhar as carências dos alunos” (A).

Identificamos que os três estagiários envolvidos na pesquisa, ratificaram que ao tomar consciência através da reflexão sobre as aulas desenvolvidas poderiam aprender e avançar mais enquanto professores. É o que destaca uma estagiária: “procurava sempre fazer o melhor a cada aula [...]. A minha prática de estágio avalio como boa, mas que poderia ter sido melhor, eu exijo muito de mim e quero sempre fazer melhor” (C).

A fase da avaliação e reflexão sobre o estágio e sobre a própria atuação foi bastante importante, permitiu uma análise sobre as decisões tomadas, proporcionando novos encaminhamentos para o próximo estágio do curso. Essa fase surgiu em decorrência da necessidade de analisar o trabalho realizado, verificando se os objetivos foram alcançados. O estágio passou por fases que se inter-relacionaram, sendo que a avaliação influenciou a fase

de preparação, a qual por sua vez influenciou a realização e execução das aulas, instigando reflexão sobre o que foi feito, contemplando, assim, o ciclo previsto para a autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2013).

As reflexões feitas durante o estágio ajudaram e estimularam os estagiários a analisarem como tinham planejado e desenvolvido as aulas, considerando também o seu desempenho na apresentação das atividades, a reação dos alunos, as perguntas que emergiram, as dificuldades encontradas, bem como os avanços revelados. É provável que a avaliação realizada tenha estimulado a correção de estratégias utilizadas para aprender e ensinar os conteúdos de Matemática e também promovido sentimentos de autoeficácia quando os estagiários refletiram sobre o trabalho desenvolvido e perceberam sua importância para a aprendizagem dos alunos.

6. Considerações finais

Na análise das narrativas dos estagiários percebemos várias semelhanças entre eles e o modo pelo qual se organizavam para cumprir as tarefas do estágio. Notamos o esforço na realização das tarefas acadêmicas e uma grande preocupação com a docência, no sentido de poderem contribuir com a aprendizagem dos alunos da escola.

Da mesma forma, observamos que os estagiários organizaram suas rotinas de ensino levando em consideração o planejamento para o alcance dos objetivos, a monitorização da execução das aulas, e avaliavam o seu desempenho. Esses comportamentos mostram indícios de uma ação mais autorregulada dos estagiários, tanto para aprender durante o estágio como para ensinar aos alunos.

Concluimos, então, que as aprendizagens construídas pelos estagiários, nesse momento de sua formação, possibilitaram o

desenvolvimento de diferentes competências que os auxiliarão em futuras situações profissionais.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 28 jul. 2014.
- FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista Partes.** 2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>> Acesso em: 17 fev. 2014.
- FIORENTINI, D.; SOUZA, JR., A. J.; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. (Org.) **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.307-350.
- FRISON, L. Auto-Regulação da Aprendizagem. **Ciência e Conhecimento**, ULBRA/São Jerônimo, v.2, p.1-14, 2007.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre: EDIPUCRS, a. XXII, n. 37, p. 7-35, 1999.
- NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.
- SCHUNK, D. Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. **Self-regulated learning and academic achievement.** New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, 2001, p.125-151.
- SOUZA, E. C. e CORDEIRO, V. Rascunhos de mim: escritas de si, (Auto)biografia, temporalidade, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO. M. H. M. B. **(Auto)biografia e Formação Humana.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 217-230.
- VEIGA SIMÃO, A. M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem Auto-regulada**

pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto Editora: Porto, 2004. p. 77-87.

VEIGA SIMÃO, A. M. Auto-regulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras:** reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Editora, 2006. p.192-206.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory into Practice**, v. 41, n.2, p. 64- 70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. **Educational psychologist**, v.48, n.3, p.135-147, 2013.

O IMÁGINARIO CRIATIVO NA PERSPECTIVA HISTORICO CULTURAL.

Tamires Rodrigues¹

Universidade Federal Da Fronteira Sul

Tammyres09@hotmail.com

Fabiola Both²

Universidade Federal Da Fronteira Sul

Biola_marcos@hotmail.coml

Resumo:

Transforma-se em objeto de estudos e reflexões ancoradas, fundamentalmente, na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Em decorrência dessa busca, encontramos nos fundamentos marxistas a base de sustentação pela qual Vigotski e colaboradores definem a imaginação e a criação como funções superiores de pensamento cuja origem e característica estão no trabalho social, concebido por Marx como elemento fundamental de criação do seu criador – o ser humano. Somou-se a esse movimento, a busca de reflexões em torno da concepção de infância e da brincadeira como atividade principal (trabalho) da criança e um exercício de reflexão teórica importante que mobilizou em nós a atividade criadora capaz de propor o formato da reflexão aqui desenhada. O resultado provisório da problematização mobilizadora deste estudo, traz um conjunto de possibilidades de pensar e organizar a educação infantil como

1 Acadêmica do curso de licenciatura em pedagogia – UFFS- campus de Chapecó. Bolsista CNPQ no projeto - A Produção Imaginária na Escola e a Formação de Pessoas Criadoras.

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em pedagogia- UFFS campus de Chapeco. Email: biola_marcos@hotmail.com.

espaço-tempo intencional, dirigido ao desenvolvimento da imaginação e da criação e, por meio dessas funções superiores de pensamento. Deste modo problematizamos a práxis pedagógica realizada no âmbito da educação infantil quando da vivência do estágio curricular obrigatório. O presente estudo sob o aporte principal da imaginação e da criatividade chama atenção e neste âmbito da educação básica. A observância da ausência de espaços e tempos voltados e anunciando a sua potencialidade como lugar de humanização, de imaginação e criação.

Palavras-chave: Trabalho Social; Imaginário criativo; Desenvolvimento Humano; Educação infantil; Teoria Histórico Cultural.

Introdução

O presente artigo é parte integrante do trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia sob a orientação da Prof^a Dra. Solange Maria Alves. Sua gênese surge da ação e reflexão pedagógica sob o cumprimento do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UFFS – *campus* Chapecó, no âmbito da educação Infantil. Este por sua vez, constituiu-se como mecanismo indispensável de pesquisa, ensino e extensão, tendo como princípio educativo e de construção de conhecimento toda contextualização da escola, do município onde a mesma está inserida, da base social; econômica da criança, até suas abrangências teóricas, abordando concepções de ensino, de práxis docente, do papel do professor na educação infantil, a fundamentações mais específicas da infância, onde utilizamos para teorizar atividades e experiências deste momento autores como

Vygotsky (1991, 1987, 2010), Luria (1992, 1979) e Leontiev (2010) entre outros.

E este movimento de construção da práxis docente em consonância com a observação crítica do tempo e espaço da instituição onde realizamos o estágio foi fundamental para chegarmos as reflexões e conclusões aqui propostas, pois, o cenário encontrado na instituição de ensino, rapidamente nos fez chegar a indagações como : qual é mesmo o espaço da brincadeira neste cenário? Em que medida a disposição dos materiais, a organização da sala, a decoração ou a ausência dela, corroboram para o desenvolvimento, na criança, de funções como a imaginação, a linguagem, o pensamento criativo? Questões como essas, mobilizaram a busca de compreensão acerca da imaginação e seu desenvolvimento na infância e ajudaram a construir o recorte necessário para a reflexão que ora apresentamos, pautada pela análise da educação infantil como espaço de humanização que se efetiva pela intencionalidade pedagógica de desenvolvimento de funções de pensamento complexo, tipicamente humano como gostam de enfatizar Vigotski e colaboradores, tais como a imaginação e a criação ou o imaginário criativo como resultado de atividade cognitiva que tem na brincadeira o espaço privilegiado de acontecimento. Sob este prisma, a reflexão empreendida neste texto, deseja ir além da centralidade na brincadeira, avançando para o aprofundamento teórico do imaginário criativo como função superior de pensamento, alicerçado na concepção marxista de trabalho.

Trabalho social e produção imaginária: Uma perspectiva histórico-cultural.

Vigotski (2009) descreve o processo de construção da imaginação por diferentes processos interligados entre si, que quando combinados ou associados a elementos da realidade, da cultura e da experiência humana, resultam em produções

inovadoras e específicas do homem. Para este autor, a imaginação pode ser reprodutora - estritamente ligada à função da memória - e criadora ou combinatória - responsável pela continuidade do espírito inventivo dos homens. Um ponto crítico nessa temática é a sua relação com a realidade, ou experiência objetiva, e com a emoção dominante e o pensamento dominante - experiência subjetiva. Pino (2006), contribui para elucidar essa questão quando, com base na reflexão vigotskiana, evidencia o papel estruturante do imaginário ao articular o campo da natureza com o da cultura. Para este autor, natureza e cultura são dois campos que, dialeticamente, compõe o funcionamento psicológico humano. De acordo com Alves³ (2016, p.5), refletindo a partir das contribuições de Pino (2006),

[...] somos o resultado do “encontro das águas” de dois rios: o da natureza e o da cultura. Somos natureza, porque somos herdeiros de uma espécie. E somos cultura, na medida em que, pelas mediações alheias, forjadas na história social construída pelo ser humano e suas relações, apropriamo-nos de um jeito de ser de compreender, de viver, de crer ou não crer, característico do lugar, do espaço e do tempo, do contexto social no qual nos inserimos.

Corroborando com os autores supracitados, Teixeira (2005), também ressalta a influência das vertentes biológica e social na construção de funções psicológicas superiores, ou psíquicas do homem. De acordo com este autor, estas vertentes são os principais parâmetros que determinam a construção de “reflexos” condicionados na construção da consciência humana, sublinha que estes reflexos condicionados nascem das experiências subjetivas do homem, e são frutos das necessidades sociais estimuladas pelas ações do homem, decorrentes da experiência individual e coletiva destes. Nas palavras do autor,

3 A presente obra, é referente ao artigo - Desenvolvimento Humano, Cognição e Educação Escolar: reflexões sob o enfoque histórico-cultural" de autoria de Solange Maria Alves, aprovado pela revista Ação e Reflexão da UNISC, mas ainda não foi publicado)

[...] a *vertente biológica* diz respeito a dois aspectos: a) as formas inatas de resposta, fixadas no organismo pelos mecanismos de transmissão da experiência coletiva da espécie; b) os reflexos adquiridos diante condicionamento. Ambos os aspectos estão na base da adaptação do organismo ao meio; daí a denominação de vertente biológica. A *vertente social* diz respeito ao fato de que o homem dispõe de conexões que foram anteriormente estabelecidas em outras pessoas, além das conexões formadas pelos reflexos condicionados. (TEIXEIRA, 2005, p.28)

Ainda sob este prisma, podemos citar os escritos de Pino (2005), que explica estas duas vertentes de forma clara e objetiva, suscitando que o ser humano é construído por duas grandes e complexas funções, as naturais, que são constituídas por mecanismos *biológicos*, e as culturais (ou sociais) regidas por leis históricas. Neste aspecto o autor destaca a originalidade do desenvolvimento da criança – a ontogênese, ou história pessoal, que consiste segundo Pino (2005), ao citar a teoria Vigotskiana que estas duas dimensões passam por processos de associação e dissociação de características extraídas do meio, formando um sistema mais complexo de construção na mente humana, o que irá acarretar em outros processos que darão aporte para o processo de construção do imaginário criativo. Nas palavras de Pino (2005), esta associação e dissociação acontecem pelo simples fato de que “de um lado, as funções biológicas transformam-se sob ação das culturais e, de outro, estas tem naquelas o suporte de que precisam para construir-se, o que as torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico daquele” (PINO, 2005, p. 31).

Teixeira (2005) ainda destaca outras duas vertentes sociais que se correlacionam entre si, e que são fatores determinantes da construção histórica e social do homem, por especificarem o grau de relações preestabelecidas entre o homem, o meio natural e os instrumentos de construção cognitivo da relação trabalho, instrumentos de trabalho e imaginário criativo. São elas a vertente das experiências históricas - descrito por Teixeira (2005) como todo o complexo de relações sociais, culturais, individuais e coletivas que regem a formação social humana do homem, e a experiência

duplicada que é o entrelaço de todas as experiências cristalizadas no processo de desenvolvimento histórico do homem sobre o anseio e a objetividade de criar e inovar instrumentos de construção social – instrumentos de trabalho, que são o resultado reflexivo e consciente da experiência obtida pela história pessoal e coletiva dos homens, o autor ainda destaca, que estas experiências geram necessidades de aprimoramento e criação destes instrumentos e que estas necessidades surgem de fatores internos e externos do homem, determinadas pela necessidade inerente de criação pelo trabalho, especificando esta relação como a adaptação do homem ao meio ambiente, como mecanismo de transformação e criação através do trabalho.

Ou ainda, sob este prisma o processo vinculado ao trabalho humano, tratado aqui sobre a perspectiva de trabalho social em Marx, ou seja, como atividade vital do homem, e como uma possibilidade positiva de aperfeiçoamento do próprio homem. Vigotski (2009) salienta que as bases que estabelecem este mecanismo de criação, estão no entrelaço estabelecido pelas experiências humanas dirigidas através desta atividade vital com as experiências acumuladas pelo homem, nas esferas sociais, individuais e socioafetivas que estão alavancadas pelas necessidades sociais de adaptação do homem as diferentes culturas e contextos sociais. Na análise filosófica do trabalho humano, Marx (1996), considera o trabalho positivo como modelo para se pensar a atividade criadora humana. Ao descrevermos este aspecto positivo do trabalho, que serve segundo Marx (1996) de fundamento ao conceito de atividade criadora humana, buscamos neste estudo entendê-lo como um ato de criação, que segundo Marx (1996) o trabalho como ato de criação é a ação que faz a mediação entre o homem e a natureza, possibilitando o homem a transformação da natureza, pela invenção de instrumentos e pela organização social coletiva do trabalho, transformando assim a sua própria natureza. E é esse movimento de produzir tecnologias para mediar a relação entre o homem e o universo, que provoca no homem uma

mudança extraordinária em termos de funcionamentos psicológicos e é isso que Vygotsky vai buscar, quer dizer o homem cria, e para ele criar ele necessita projetar, imaginar.

É a partir do trabalho não alienado que o trabalhador vai buscar suprir suas necessidades, ou seja, é um trabalho consciente no qual o sujeito primeiramente vai idealizar um projeto na sua imaginação para depois executá-lo, sabendo assim antes mesmo de executar o que ele quer realizar e os meios que ele deverá utilizar para atingir o seu objetivo. E ao final o trabalhador é capaz de avaliar a relação daquilo que ele imaginou com o resultado obtido. Assim sendo o trabalho é fundamental para o desenvolvimento e entendimento do ser, através do trabalho o homem se relaciona com outros sujeitos e a partir dessa relação se apropria dos valores, crenças, modos de comportamento, ou seja, as formas de organização humana.

Nesta perspectiva, passamos a destacar o processo de construção do imaginário criativo do homem em consonância com o trabalho social de Marx, que por sua vez articula meio e instrumentos para o desenvolvimento do produto final da imaginação humana, que se torna instrumento modificador da natureza humana e o meio social. Será também, a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, acerca da centralidade do trabalho social no desenvolvimento das propriedades humanas que refletiremos sobre o papel do desenvolvimento do imaginário criativo da educação infantil, assim como a importância de se pensar o conceito de trabalho social em Marx e sua complexidade na formação que a escola deve proporcionar no desenvolvimento de novas e mais sofisticadas formas de pensamento na criança, uma vez que as escolas de educação infantil, em suas complexidades e abrangências constituem-se como espaços de possibilidades de experiências de “trabalho” – atividade vital, ricas nos processos citados acima, pois conforme destaca Leontiev (2005) “a formação dos processos mentais superiores, especificamente humanos, se formam também

na criança os órgãos cerebrais essenciais para o seu funcionamento- ou seja, formações estáveis de reflexos ou sistemas usados para realizar atos específicos” (p. 98), o que depende exclusivamente da riqueza e da diversidade que estas atividades são planejadas e executadas na educação infantil.

O imaginário criativo como tarefa da educação infantil.

Destacamos que olhar a educação infantil pela perspectiva de trabalho social em Marx e abordar o trabalho pedagógico na educação sob esta perspectiva de desenvolvimento, demanda enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade, o que significa buscar entendê-la em suas características de formação, que abrangem todas as complexidades humanas, sociais, intrapsíquicas e intrapsíquicas, coletivas e individuais dos sujeitos aos quais a educação é o principal mecanismo de transformação da consciência e conseqüentemente do mundo. É compreender o processo evolutivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, como um processo histórico, de construção humana, biológica e social, é compreender que a educação Infantil não é um espaço de construção alienado do conhecimento, mas sim um complexo de experiências humanas, criativas e principalmente cognitivas, que transforma a criança e que através de sua atividade vital – o brincar, transforma a si mesmo e ao mundo - ao mesmo tempo em que se internalizam os mais diversos e complexos conceitos científicos em sua mente.

Sob esta perspectiva educacional, podemos destacar três tipos básicos de educação para o trabalho descrito por Vygotsky (2010), o primeiro deles e denominado pelo autor como escola profissionalizante- onde o objeto do “trabalho” pedagógico, constitui-se sob práticas assistencialistas de ensino e aprendizagem, ou seja, o preparo e o cuidado social da criança, que constitui uma educação voltada para determinadas funções sociais do trabalho, que são estabelecidas pelas condições sociais e econômicas dos

sujeitos. Nesta perspectiva de escola, Vygotsky relata que a educação para o trabalho olhada sob este prisma de “conduta social”, não difere em nada de qualquer outra prática educativa voltada para aos critérios da educação para o trabalho, uma vez que “toda pedagogia sempre procura estabelecer um novo sistema de comportamento, independente da expressão que esse sistema possa ter.” (Vygotsky, 2010, p. 247).

Esta afirmação, nos leva a traduzir a educação para o trabalho como princípio fundamental de construção desalienado do sistema escolar, uma vez que Marx (1996) destaca que este processo, desalienado do trabalho como atividade vital e natural do homem, é conseqüentemente elemento de transformação do homem em seus mais complexos mecanismos de construção social, pois, o processo de trabalho segundo Marx (1996) em seu “elemento mais simples é abstrato, é atividade orientada a um fim” para reproduzir, produzir e construir valores de uso- este visto sob os princípios educativos, de uma escola voltada para transformação humana e social, constitui-se como valores de uso moral, social, coletivo, individual, socioafetivo e principalmente humanos.

A segunda possibilidade de escola para o trabalho, descrito por Vygotsky (2010) faz referência a maneira como o trabalho é visto e empregado no sistema escolar, onde, o trabalho figurado, segundo o autor, não como objeto da prática educativa, mas, como novo método do conhecimento historicamente produzido pelos homens. Uma vez que não visto e articulado sob este ponto de vista, o trabalho pedagógico na construção do conhecimento escolar acaba por desenvolver apenas um papel auxiliar e subordinado no desenvolvimento dos indivíduos, tornando o trabalho, atividade alienada e estagnada na vida de todos os sujeitos envolvidos aos princípios educativos em vigor, e tornando as instituições em suas complexidades educativas instrumentos de alienação social. Nas palavras de Marx (1996), este processo de transformação do objeto pelo trabalho são indicadores do processo

pelos quais os meios que o “trabalho” em suas mais amplas competências humanas e sociais – no caso da educação para o trabalho, se utiliza para chegar a certos graus de desenvolvimento humano, social, psíquico, científico e intelectual, e que estes ainda são indicadores de como se estrutura este objeto, transformado pela escola, pelo processo de trabalho vital e consciente do homem.

Já a terceira possibilidade da escola para o trabalho, que consiste segundo Vygotsky (2010), em uma visão inteiramente nova do trabalho como processo educativo “não só o trabalho se introduz na escola, mas também a escola no trabalho” (p. 249), podemos destacar que o papel das instituições do ensino é construir, sob o trabalho, atividades conscientes, que exigem de seus participantes uma suprema intensificação da inteligência, e da atenção, exigindo a superação técnica do trabalho e elevando os seres humanos à condição de sujeitos, de transformação da sociedade, a trabalhar de forma consciente, autônoma.

Sob esta perspectiva, podemos destacar ainda o papel do trabalho no desenvolvimento da atividade consciente do homem, uma vez que segundo Luria (1979) o trabalho como atividade vital e consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades situadas no organismo, mas o resultado de novas formas histórico- sociais da atividade-trabalho. Leontiev (2005), traduz esta ideia relacionando ao desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar destacando que o papel do trabalho sob esta perspectiva consiste na articulação entre atividade vital – “trabalho” e as conquistas do desenvolvimento consciente da criança, que conseqüentemente ocupam papel primordial sob os planos de desenvolvimento humano da criança, e ainda que este processo é consolidado e transmitido de geração a geração de maneira particular, internalizada pelo uso cultural da linguagem e que estes conhecimentos construídos sob a prisma da atividade vital são transmitidos precisamente por meio das relações interpessoais.

Leontiev (2010) destaca ao descrever os princípios primordiais da atividade vital da criança em idade escolar, que esta atividade é caracterizada por uma ampla gama de ações coletivas e individuais, que surgem a partir das experiências sócio-históricas da criança e tem como objetivo a contextualização das "situações problemas" enfrentadas pela criança neste macro-contexto social ao qual ela está em processo de apropriação de materiais- simbólicos ou concretos. O autor ainda descreve, que este processo de apropriação da criança dos meios materiais e simbólicos da cultura humana, tem inicialmente base no desenvolvimento da brincadeira que conseqüentemente, caracteriza-se como atividade vital da criança em idade escolar, e ainda que é através da brincadeira que a criança começa a fazer ligações concretas (processo de percepção), entre fenômenos imaginários relacionados as experiências interpessoais dela com a realidade objetiva. Por este motivo, tentaremos compreender este processo da atividade vital da criança – o brincar, não apenas como atividade vital, ou como um instrumento indispensável da prática pedagógica, mas como atividade consciente da criança e como instrumento de ensino e aprendizagem da educação infantil. O que significa compreender todo processo de construção da própria brincadeira, como um processo de apropriação cultural e humana da criança, e ainda que a brincadeira como atividade principal da criança desenvolve na mesma, novas e complexas funções superiores de pensamento. Nas palavras Leontiev (2010, p. 122),

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Sob esta perspectiva, destacamos que a atividade principal da criança em idade escolar, constitui-se na brincadeira, uma vez que, é o momento do fazer-brincando (a atividade consciente), que

a criança passa a associar e dissociar as diversas significações e ações construídas sob objetos do mundo cultura aos qual ela esta inserida, e que este mesmo objeto pode simultaneamente construir-se a partir do imaginário criativo dos sujeitos, pois segundo Benjamin (2002), quando a criança brinca além de conjugar materiais heterogêneos, ela faz construções sofisticadas da realidade e desenvolve seu potencial criativo, transformando a função dos objetos para atender seus desejos. Nas palavras de Leontiev (2010) “uma situação de brinquedo imaginaria surge como resultado dos objetos e isto significam as operações como esses objetos, sendo parte das ações normalmente executadas em diferentes condições objetivas e em relação com outros objetos” (p. 128). O autor ainda destaca que

[...] embora o brinquedo e a fantasia estejam normalmente associados, eles se associam por relações reciprocas. Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como de sua capacidade ou função “inerente” a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real. A significação cognitiva do brinquedo é esclarecida e acentuada em conexão com outros traços notáveis da atividade lúdica da criança, a saber, que esta atividade é sempre generalizada.

Ainda sobre esta perspectiva, cabe a nós ressaltar que para Leontiev (2010) o processo de imaginação da criança esta estritamente ligada às condições reais do objeto e as operações reais que a criação desenvolve em seu processo de construção da fantasia que envolve um processo de subestimação e sobrestimação deste objeto sobre a perspectiva criativa da criança, que ira resultar em uma imagem real- objeto ou ação da imaginação da criança construída em sua consciência. E ainda, que este depende da riqueza e da diversidade das experiências que se proporciona para criança em idade escolar. Nas palavras do autor

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a

operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela. (p. 126).

Ressaltamos neste aspecto que o papel do brinquedo no desenvolvimento humano infantil é conhecido pela maioria dos profissionais da educação, mas que para colocar este desenvolvimento lúdico em prática e dominar as fases conceituais do desenvolvimento psíquico da criança, não basta apenas reconhecer este papel central da brincadeira no desenvolvimento humano da criança. È essencial compreender nitidamente em que consiste o papel capital da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança. Ou seja, determinamos a importância do brincar para o desenvolvimento da criança nas instituições de ensino, pelo fato de que a atividade contribui para as mudanças na relação da criança com os objetos, pois estas perdem sua força determinadora na brincadeira: “[...] a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim é alcançada uma condição que começa a agir independente daquela que vê”. (Vygotsky 1998, p. 27).

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos, novas formas de expressões e linguagens pessoais e interpessoais. Ensina-a desejar, a renovar, a criar e a relacionar-se com seus desejos e invenções a um "eu" fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores invenções de uma criança, assim como seu desenvolvimento intelectual construídos no brinquedo, serão projeções futuras que acarretarão em seus níveis básicos de ação sobre a realidade e sobre o mundo.

CONCLUSÕES INCONCLUSAS

Por fim, destacamos que o homem em sua historicidade é formado por um complexo de relações preestabelecidas pela cultura, pelas experiências, pelas relações sociais e individuais,

que determinam a formação da consciência humana, assim como articulados a esta construção estão as formas de conhecimentos prévios que sofrem “estímulos internos e externos” vinculados as necessidades humanas, pessoais e coletivas que determinam a construção de novas e inovadoras funções superiores de pensamento através da articulação do trabalho com estas novas e mais complexas ligações do homem e o meio cultural/ social ao qual esta inserido. O que determina a transformação das funções “biológicas” e precedem as necessidades de experiências novas e mais sofisticadas, pois, resultam em construções erigidas na mente humana, que é transformada pela força do trabalho, pela inserção cultural e pela natureza humana, e assim acaba por modificar o próprio homem.

Cabe a nós ressaltar o papel da práxis docente humanizador, sensível e acima de tudo desenvolvimentista do gênero humano, que resulta em uma prática que estabelece ligações globais de conhecimentos teóricos e práticos, que vinculada a atividades enriquecidas de conhecimento e imaginação, modela toda realidade da criança e aos poucos a transforma em um ser humano mais autônomo, mais vivo, mais dialógico, que tem vez e voz e simultaneamente encontra seu lugar no mundo, pois a educação infantil é isso, e a possibilidade de crescer e ver o mundo, compreender seus complexos significados e transformar o contexto social em um lugar mais justo para todos. Como enfatiza Leontiev (2010) [...] o brinquedo (como disse Gorki) é realmente “o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que são chamadas a mudar” (p. 130).

É através destes processos que compreendemos que a prática pedagógica entrelaçada ao auto ou ação do brincar, além de desenvolver a imaginação da criança em idade escolar e conseqüentemente libera a criança das amarras imediatas da realidade subsequente, desenvolve as funções superiores de pensamento e possibilita o dialogo, o esclarecimento das duvidas e compartilha os saberes, que a escola deve construir-se como um

espaço de transformação, para as diferenças, para o erro, para a colaboração mútua e para criatividade. O que nas palavras de Martins (2011) é construir uma práxis que possibilite á criança conquistar o autodomínio da conduta, do pensamento por conceitos, da capacidade imaginativa, etc.

Concluimos que, as instituições de educação infantil olhada sobre a perspectiva materialista-dialética é um espaço primordial de desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas, constitui-se como instituição de ensino e aprendizagem que garante o direito à infância e a melhores condições de vida coletiva da criança, tendo como principio fundamental seu desenvolvimento psíquico- intelectual e principalmente humano. Ou seja, constituem em seu macro social relações reciprocas da práxis docente interligada a construção do trabalho como instrumento de desenvolvimento do gênero humano, como instrumento de apropriação cultural dos homens, onde a criança é realmente o foco da atenção de adultos que buscam conhecer e atender suas necessidades, respeitando suas formas de aprender, suas habilidades e especificidades, e desenvolver novos interesses e novas necessidades sociais interpessoais na criança.

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, W. Reflexões: **a criança o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus. 1984.

LEONTIEV, Alexis... [et al]. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. **Introdução evolucionista à psicologia** (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEONTIEV, A.N. Os Princípios Psicológicos Da Brincadeira Pré-escolar. In. VYGOTSKY, S. L. [et al]. **Linguagem desenvolvimento e**

aprendizagem. Tradução de Maria Da Pena Villalobo.- 11ª edição- São Paulo: Icone, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Bauru, 2011. Disponível em: <https://formacaodocente.files.wordpress.com>. Acessado em: 01/04/2016.

MARX, Karl.H. **O CAPITAL: Crítica da economia política.** Editora Nova cultura Ltda. Tomo I. São Paulo, 1996. Cap.V.

MARX, Karl.H. **MANUSCRITOS ECONÔMICO-FILOSOFICOS.** Tradução e notas de Jesus Ranieri. 1.ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

PINO, Angel. **As Marcas Do Humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky.** São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. **A produção Imaginária e a formação do Sentido Estético. Reflexões úteis para uma educação humana.** Pro- Posições, v. 17, n. 2 (p. 50)- maio/ago.2006.

REGO, Teresa. Cristina. **Vygotsky: Um perspectivo histórico- cultural da educação.** Petrópolis, 22. Ed. RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Edival. **Vygotsky e o materialismo Dialético: Uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Históricos- Cultural.** Pato Branco: FADEP, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, 1991.

_____. Lev S. **A Imaginação e a Arte na Infância.** Madri: Akal, 2009.

_____. Lev S. **Psicologia Pedagógica.** WMf Martinsfontes. São Paulo, 2010.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA INTEGRANDO CONCEITOS GEOMÉTRICOS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

Tanise Paula Novello
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
tanisenovello@furg.br

Daniel da Silva Silveira
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
dssilveira@furg.br

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo analisar a percepção dos licenciandos em matemática acerca de uma proposta didática integrada. A mesma foi elaborada e concebida por três professores das disciplinas de Didática da Matemática, Geometria Dinâmica II e Tecnologias Aplicada a Educação Matemática I. Ao final do semestre os licenciandos registraram suas impressões sobre a proposta. A partir desses foi utilizada a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo para tratamento e análise dos dados, buscando compreender o sentido das falas presentes nos discursos dos discentes, estabelecendo categorias de análises qualitativas resultando em dois discursos coletivos: “Potencialidades e limites do projeto de integração” e “Desafios de elaborar estratégias de ensino vinculando geometria com tecnologia”. Os resultados da análise desses discursos apontam que os licenciandos, apesar das dificuldades, percebem a importância das tecnologias digitais perpassadas no planejamento a fim de (re)significar o ensinar e o aprender matemática.

Palavras-chave: formação de professores; matemática; tecnologia.

1. Introdução

O advento das tecnologias, especialmente no âmbito escolar, despertou o (re)pensar de conceitos já solidificados, como o ensinar e o aprender, e a necessidade de discutir novos conceitos que emergem nesse contexto. Substancialmente, questões vinculadas ao ato de ensinar e aprender adquirem mutabilidade que determinam outras dinâmicas de trabalho, marcadas por processos de contínua aquisição de informações e/ou construção de conhecimentos. De fato, cada vez mais se dissemina a informação através da rede, mas essa por si só não assegura que haja aprendizagem dos sujeitos.

Por vezes, o mundo de informações ao qual o sujeito está exposto pode não significar situação de construção de conhecimento. Nesse contexto, o papel da educação é fornecer condições para criação de ambientes significativos que favoreçam, efetivamente, o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e construir saberes que contribuam para a troca de atitudes e comportamentos, individuais e coletivos, permitindo a recriação de novas relações resultantes das interações entre ambiente e os elementos sociais, culturais e históricos (ORELLANA, 2002).

A escola, como instituição de socialização e inserção das novas gerações nos valores do grupo social, tem o compromisso de propiciar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências: domínio da leitura; trabalho em grupo; identificação e resolução de problemas; leitura crítica dos meios de comunicação de massa; capacidade de criticar a mudança social e domínio das tecnologias da informação e da comunicação. A virtualização, cada vez mais presente no cotidiano, amplia as potencialidades humanas, criando novas relações, novos conhecimentos, novas maneiras de aprender e de pensar (LÉVY, 1996). Será que os cursos de licenciatura estão dando conta dessas demandas durante o processo formativo?

Se faz presente nas discussões sobre educação escolar brasileira o descompasso entre o espaço escolar e a sociedade atual.

Mas, esse descompasso decorre de que fatores? Entre os diversos pode-se citar a formação inicial dos professores que tem mostrado não convergir para o atual modelo de sociedade. Pelas análises qualitativas dos currículos das licenciaturas Gatti (2014) aponta que a fragmentação entre a formação em área de conhecimento e a formação em educação; e a insuficiência de práticas de ensino, comprometem o processo formativo. Potencializar atividades de ensino durante o processo de formação permite que o licenciando perceba que inserir as tecnologias em sua prática é uma forma de ressignificar a Matemática no espaço escolar. Contudo, para evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, que favoreçam a democracia e a integração social (ALMEIDA e PRADO, 2010).

Discussões sobre a utilização das tecnologias têm mostrado que é urgente pensar as questões pedagógicas que permeiam o ensinar e o aprender nesse âmbito. Os debates (SILVA, COFFERRI e NOVELLO, 2015) apontam que a inserção da tecnologia na educação requer um olhar abrangente assumindo dimensões que ultrapassam a escola, levando o estudante ao acesso e à convivência com diversas culturas, ambientes e contextos, o que traz outras possibilidades e desafios à prática pedagógica.

Assim, acreditando que o papel da universidade, enquanto responsável pela formação inicial dos professores de matemática, é viabilizar que a escola insira-se no contexto das tecnologias com o propósito de democratizar e socializar as ferramentas digitais, bem como oportunizar a construção de conhecimentos e a contextualização de conceitos sem aplicabilidade, foi desenvolvido uma proposta de trabalho coletivo integrando as disciplinas de Didática da Matemática, Geometria Dinâmica II e Tecnologias Aplicadas a Educação Matemática I. A proposta culminou na elaboração de atividades que aproximassem os pressupostos didáticos, os recursos tecnológicos atrelados a um conceito de

geometria plana e espacial. Nesse sentido, esse artigo busca refletir e compreender os discursos produzidos pelos licenciandos no que tangencia os desafios e potencialidades da proposta desenvolvida.

2. Contexto da proposta pedagógica e o operar metodológico

As disciplinas de Didática da Matemática, Geometria Dinâmica II e Tecnologias Aplicadas à Educação Matemática I são ministradas no segundo semestre do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Durante o segundo semestre de 2015, após algumas reuniões realizadas entre os professores dessas disciplinas foi desenvolvida a proposta denominada “Projeto de integração”, que teve como propósito articular os conceitos de geometria plana e espacial, com o uso de tecnologias digitais perpassado pelos aspectos didáticos.

As temáticas para elaboração dos projetos partiram da ementa do componente curricular Geometria Dinâmica II, visto que os alunos manifestavam dificuldades com os conteúdos, tanto no que se refere em compreender os conceitos, como também para explicá-los aos pares na condição de professores. Decorrente da proposta, foram desenvolvidos pelos estudantes, oito projetos de integração os quais elencamos a seguir: (a) O software PolyPro no ensino dos poliedros convexos; (b) Cone: a planificação no concreto e a construção no virtual; (c) Os tronco de pirâmide: do Egito a contemporaneidade; (d) O estudo de esferas com os conceitos de Sistema Solar; (e) O cilindro como sólido de revolução; (f) Lousa digital e futebol: uma maneira divertida de ensinar áreas de figuras planas; (g) O estudo de prismas através de embalagens; e (h) Pirâmides: relação entre o abstrato e o real.

Em sua totalidade os projetos foram desenvolvidos em grupos de até três estudantes, buscando utilizar tecnologias digitais como o software de geometria GeoGebra, simuladores, lousa digital ou outras ferramentas para problematizar e desenvolver os conteúdos respectivos aos seus projetos. O interessante da proposta

de integrar as disciplinas, é que semanalmente cada professor orientava o grupo de alunos de acordo com as dúvidas, às vezes sobre um conceito geométrico, outras vezes sobre o uso da tecnologia ou como expor didaticamente o conteúdo para que a aprendizagem fosse significativa.

Antes da finalização do semestre cada um dos grupos socializou com a turma os projetos elaborados, mostrando como poderiam utilizar a proposta para ensinar os conceitos geométricos por meio da tecnologia digital. Como estratégia avaliativa do projeto, os professores lançaram aos estudantes alguns questionamentos (Quadro 1) com intuito de perceber as potencialidades e limites da proposta integrada e como contribui para a formação dos futuros professores de matemática.

Quadro 1: Questões balizadoras referentes ao projeto de integração

- | |
|---|
| <p>(I) Quais os desafios percebidos no planejamento em articular os conceitos da didática, da geometria e das tecnologias? Como estes desafios foram superados?</p> <p>(II) Você considera esse planejamento possível de ser aplicado na escola? Por quê?</p> <p>(III) Como as tecnologias digitais potencializam o processo do ensino da geometria?</p> <p>(IV) Considerando o recurso tecnológico utilizado, de que maneira o mesmo auxiliou na articulação dos conceitos didáticos e geométricos?</p> <p>(V) Aponte estratégias para ampliar os conceitos geométricos trabalhados articulando com outras áreas do conhecimento, ou seja, a possibilidade de articular os conceitos geométricos com outras disciplinas.</p> <p>(VI) Avalie a proposta desenvolvida pelos professores apontando suas satisfações, sugestões e dificuldades.</p> <p>(VII) Descreva como foi o processo de articulação e organização no grupo para realização do projeto no coletivo. Foi possível desenvolver a proposta realmente no coletivo? Qual o maior desafio em trabalhar em grupo? Todos os integrantes do grupo se envolveram no projeto? Enfim, faça uma avaliação do trabalho realizado no coletivo atribuindo uma nota para você e uma para o grupo.</p> |
|---|

A partir dos questionamentos realizou-se a leitura atenta das respostas dos estudantes a cada uma das sete questões. Em seguida, analisou-se os registros com base no método desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre (2003), denominado Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esse procedimento metodológico de análise

procura construir de maneira coletiva a natureza discursiva e argumentativa do pensamento.

A análise dos discursos é feita a partir da identificação de três figuras metodológicas referenciadas por Lefèvre e Lefèvre (2003) como expressões-chave, ideias centrais e ancoragens. No que se refere as expressões-chave são fragmentos do discurso que devem ser destacados pelo pesquisador em cada depoimento, e que revelam a essência do conteúdo do discurso. As ideias centrais descrevem os sentidos presentes nas expressões-chave e também no conjunto de discursos dos diferentes sujeitos, permitindo identificar e distinguir os inúmeros sentidos e posicionamentos contidos nos depoimentos. No que tange as ancoragens, são expressões sintéticas que apontam as ideologias, os valores e as crenças presentes nas falas individuais ou agrupadas.

Ao aplicarmos a técnica do DSC nas respostas elaboradas pelos estudantes, sinalizou-se por meio de cores as expressões-chave que se aproximavam. Logo em seguida, na segunda coluna são apresentadas as ideias centrais que surgem a partir das expressões-chave. Por fim, na terceira coluna são elencadas as ancoragens. O Quadro 2 mostra o operar metodológico no processo de constituição das três figuras metodológicas da DSC tendo como registros os discursos dos estudantes que convergiram para o desafio de ensinar geometria com as tecnologias digitais e as percepções sobre o projeto de integração. Cabe salientar que, "EST." apresentado na tabela, é atribuído aos estudantes.

Quadro 2: Instrumento de Análise dos Discursos – IAD1

<i>Expressões-chave</i>	<i>Ideias Centrais</i>	<i>Ancoragens</i>
<p>EST.: Foi difícil agregar a tecnologia em um conteúdo extremamente tradicional e que até mesmo na faculdade foi passado de maneira tradicional por outros professores. Mas tentamos identificar exemplos que envolvem nosso cotidiano e o plano de aula acabou fluindo com mais tranquilidade.</p> <p>EST.: Foi um desafio bem grande, pois o</p>		

<p>que estamos acostumados são com aulas tradicionais, no meu caso tive aulas mais dinâmicas em sua cadeira e com a professora de didática, mas para pensar em uma aula que abordasse um conjunto foi bem complicado. Mas depois de pensada a proposta de aula o projeto foi tendo uma evolução boa.</p> <p><i>EST.:</i> Tivemos uma grande dificuldade na integração com a tecnologia digital, pois a ideia nós já tínhamos. A boa vontade dos professores foi fundamental para que superássemos este desafio já que precisamos pedir ajuda e fomos muito bem atendidas.</p> <p><i>EST.:</i> Minha primeira dificuldade foi em organizar o plano de aula, portanto saber qual seria a hora adequada em usar a tecnologia se após ter construído com eles o cone em material concreto ou após explicar o conteúdo, também tive dificuldade em fazer os desenhos dos cones no plano de aula, pois eram vários tipos de cones e eu não lembrava de como usar alguns comandos no Geogebra.</p> <p><i>EST.:</i> O desafio maior é saber em qual momento usar a tecnologia pois se usar na introdução do conteúdo, na hora da explicação o aluno fica disperso então imaginamos usar no fim, mas de resto foi tranquilo acredito.</p> <p><i>EST.:</i> Não sei se pode ser chamado de dificuldade, mas sim desafio por ser um assunto tão debatido nos dias atuais a integração da tecnologia no ensino de modo geral não só na matemática. A dificuldade é saber o momento adequado da aplicação deste recurso tecnológico em sala de aula.</p> <p><i>EST.:</i> As disciplinas apesar de tratarem de assuntos diversos possuem pontos comuns. O principal desafio foi onde e</p>	<p>- Uso da tecnologia digital</p> <p>- Articulação com o cotidiano</p>	<p>Estratégias de Ensino</p> <p>Contextualização</p>
---	---	--

<p>quando aplicar a tecnologia no processo de ensino. Esse obstáculo foi superado ao entender a medida de teoria (matemática) mínima para o início do uso da tecnologia.</p> <p><i>EST.:</i> O maior desafio foi conseguir harmonizar o conteúdo com as tecnologias digitais e não digitais, fazendo uma conexão com o cotidiano. Para conseguir superar esses desafios foi através dos encontros em grupo e leitura sobre o assunto.</p> <p><i>EST.:</i> Inicialmente, contextualizamos o conceito de prismas para que fosse aplicado em nosso dia a dia. Após isso, a articulação do conceito com um exemplo prático não foi de difícil compreensão e aplicamos com certa tranquilidade.</p> <p><i>EST.:</i> A maior dificuldade, creio que tenha sido em encontrar uma maneira que fizesse essa ligação do conceito matemático com uma tecnologia e com uma forma de explicar o conteúdo de um jeito claro. A solução foi pesquisar, ter uma ideia e ir aprimorando conforme íamos discutindo sobre como planejar a aula.</p> <p><i>EST.:</i> A maior dificuldade foi encontrar um software que possibilitasse compreender sobre poliedros convexos, e articular o conceito de poliedros convexos no cotidiano com o software.</p>		
---	--	--

Os discursos foram construídos pelo agrupamento das expressões-chave de diferentes respostas dos estudantes, os quais apresentavam as ideias centrais de sentido semelhante, como se fossem um só sujeito que representasse a voz do coletivo na primeira pessoa do singular. Cabe salientar, que o método se caracteriza pela coletividade expressa em cada singular, logo a identidade singular passa ser coletivizada. Em seguida, reuniu-se

as expressões-chave de sentido semelhante representadas pelo Quadro 3, na qual geramos o discurso coletivo. Segundo a técnica do DSC, utiliza-se conjunções para sequenciar as expressões-chave com o propósito de tornar o texto do discurso coletivo coeso.

Quadro 3: Instrumento de Análise dos Discursos – IAD2

<i>Expressões-chave</i>	<i>Discurso Coletivo</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Foi difícil agregar a tecnologia em um conteúdo extremamente tradicional. - desafio bem grande, pois o que estamos acostumados são com aulas tradicionais - dificuldade foi em organizar o plano de aula, portanto saber qual seria a hora adequada em usar a tecnologia - também tive dificuldade em fazer os desenhos dos cones no plano de aula, pois eram vários tipos de cones e eu não lembrava de como usar alguns comandos no Geogebra. - se usar na introdução do conteúdo, na hora da explicação o aluno fica disperso então imaginamos usar no fim - A dificuldade é saber o momento adequado da aplicação deste recurso tecnológico em sala de aula. - onde e quando aplicar a tecnologia no processo de ensino. - A maior dificuldade, creio que tenha sido em encontrar uma maneira que fizesse essa ligação do conceito matemático com uma tecnologia e com uma forma de explicar o conteúdo de um jeito claro. - encontrar um software que possibilitasse compreender sobre poliedros convexos 	<p>A dificuldade é saber o momento adequado da aplicação deste recurso tecnológico no processo de ensino, <u>pois</u> se usar na introdução do conteúdo, na hora da explicação o aluno fica disperso. <u>Além disso</u>, a dificuldade foi em organizar o plano de aula, em fazer os desenhos dos cones, pois eu não lembrava de como usar alguns comandos no Geogebra, <u>assim como</u>, encontrar um software que possibilitasse compreender sobre poliedros convexos. <u>Portanto</u>, a maior dificuldade, creio que tenha sido em encontrar uma maneira que fizesse essa ligação do conceito matemático com uma tecnologia e com uma forma de explicar o conteúdo de um jeito claro, <u>visto que</u> estamos acostumados com aulas tradicionais.</p>

Por meio desse processo de refinamento dos discursos singulares é que constituiu-se dois discursos coletivos: “desafios de

elaborar estratégias de ensino vinculando geometria com tecnologia” e “potencialidades e limites do projeto de integração”. Ambos os discursos serão discutidos a partir do entrelaçamento com autores que auxiliam compreender e teorizar as concepções dos licenciandos.

3. Percepções dos licenciandos a partir do discurso coletivo

A formação de professores é uma questão presente nas reformas educativas dos últimos anos, em que se questiona a qualidade da educação, a competência dos professores e das instituições formadoras. Diversos têm sido os estudos sobre a formação do professor de matemática (D’AMBRÓSIO, 2001; PAIS, 2006; MENDES, 2009), tais estudos muitas vezes são impulsionados pelas baixas notas alcançadas no ensino fundamental e médio. Isso nos remete pensar que as aulas tradicionais em que o professor expõe os conceitos e solicita a resolução de exercícios, na maioria das vezes sem contexto, já não satisfaz mais as demandas atuais, e que é urgente a necessidade em buscar outras formas para (re)significar as ações pedagógicas no contexto da Matemática.

Com o acelerado desenvolvimento da tecnologia e com a rapidez com que se propaga no espaço escolar, o futuro professor, especialmente, sente-se desafiado em acompanhar as mudanças e demandas dessa ‘nova escola’. Muitas vezes, percebe que a formação inicial parece frágil em relação as ações pedagógicas, pois os professores em sua maioria, não foram e nem estão sendo formados para agir com práticas educativas voltadas às novas tecnologias, ou seja, a formação inicial nem sempre dá conta dessas novas demandas. Nesse sentido, o discurso “desafios de elaborar estratégias de ensino vinculando geometria com tecnologia” evidencia as diferentes dificuldades do licenciando em planejar e utilizar as tecnologias digitais como forma de potencializar e significar o ensino de geometria.

Quando o estudante relata que *“a dificuldade é saber o momento adequado da aplicação deste recurso tecnológico no processo de ensino, pois se usar na introdução do conteúdo, na hora da explicação o aluno fica disperso”* percebe-se a dificuldade em saber ‘como’, ‘quando’ e ‘qual’ recurso tecnológico utilizar. É possível que esse estudante tenha se dado conta da importância de agregar recursos digitais no planejamento, contudo há carência durante o processo formativo que atenda essas inquietações.

Percorrer a trajetória dos cursos de licenciatura nos permite compreender os processos formativos atuais. Cury (2001) destaca alguns momentos desde os primeiros cursos de formação para professores em 1934, no Brasil; inicialmente nas primeiras licenciaturas os licenciados eram os responsáveis somente pelos conteúdos matemáticos, já na década de 60 (Lei 5.540 de 1968) os professores das disciplinas específicas passaram se envolver com a formação dos licenciados. Contudo, foi só na década de 80 que surgiram as possibilidades de expor dúvidas e de fazer críticas às licenciaturas, mas os professores dos cursos de Licenciatura em Matemática, geralmente, eram bacharéis. Atualmente, pela LDB (Lei nº 9394/96) e pelo Ministério de Educação e Cultura as exigências para tornar-se um professor do curso de licenciatura em Matemática ter o título de Mestrado e/ou Doutorado, porém estes acabam, na maioria das vezes sendo mestres e doutores em Matemática Pura e desconsideram o fato de estarem sendo professores de cursos de formação de professores, em que se deve privilegiar o processo de ensinar e aprender.

A fragmentação formativa é clara, é preciso integrar essa formação em currículos articulados. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010).

Nesse mesmo sentido, Belloni (1998) sugere que as disciplinas de formação pedagógica poderiam ser desenvolvidas de modo integrado e interdisciplinar, ligadas aos laboratórios de ensino, equipados para a utilização e a produção de materiais pedagógicos. Essa integração é condição necessária para produzir o conhecimento, sob a forma de estratégias de utilização de materiais pedagógicos.

Nesse sentido, o despreparo para articular o conteúdo matemático ao recurso digital pode ser visualizado na fala “*a maior dificuldade, creio que tenha sido em encontrar uma maneira que fizesse essa ligação do conceito matemático com uma tecnologia e com uma forma de explicar o conteúdo de um jeito claro, visto que estamos acostumados com aulas tradicionais*”. Assim, (re)pensar a formação dos professores de Licenciatura em Matemática se torna urgente, a fim de debater problemas e concepções em relação à Matemática e seu ensinar e aprender, buscando reconstruir as práticas docentes.

É nesse sentido, que surge o Discurso do Sujeito Coletivo 2, em que os acadêmicos registram a importância desses espaços de formação que integram o conteúdo específico aos pedagógicos e didáticos que foi o cerne da proposta elaborada.

Quadro 5: Discurso Coletivo 2

<i>Potencialidades e limites do projeto de integração</i>
Esta atividade foi de grande aprendizagem em minha vida acadêmica, particularmente adorei a proposta interdisciplinar, queria que acontecesse em todas as disciplinas se fosse possível, porque em todos esses anos que estou cursando Matemática Licenciatura nunca havia feito um trabalho como esse de articulação. Além disso, foi ótimo trabalhar vários conceitos (Tecnologia, Didática e Geometria) empregados num só projeto, pois se consegue entender como se planeja uma aula, como trabalhar com os recursos digitais dentro da geometria em uma sala de aula, bem como discutir a maneira mais didática de apresentar um conteúdo novo aos alunos futuros, proporcionando aos nossos futuros alunos aulas diferenciadas e mais interessantes, juntamente com a tecnologia ou até mesmo material concreto de alcance de todos.

A partir disso, temos o desafio permanente de problematizarmos a prática pedagógica na formação de

professores, uma das formas de se trabalhar para mudarmos essa concepção sobre o ensino de Matemática é a partir da interdisciplinaridade, conforme percebe-se na fala *“adorei a proposta interdisciplinar, queria que acontecesse em todas as disciplinas se fosse possível, porque em todos esses anos que estou cursando Matemática Licenciatura nunca havia feito um trabalho como esse de articulação”*. Nesse contexto, a interdisciplinaridade é uma maneira de integrar as estratégias organizacionais, seleção de conteúdos e de procedimentos didáticos e metodológicos, de forma que estas se complementem, a fim de promover aos estudantes desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado. De acordo com Borba e Penteado (2005), a inserção das tecnologias no ambiente educativo tem sido vista como um potencializador das ideias de se quebrar a hegemonia das disciplinas e impulsionar a interdisciplinaridade.

Pelo discurso observa-se que os licenciandos notam a necessidade de se trabalhar de forma integrada, ao afirmarem que *“foi ótimo trabalhar vários conceitos (Tecnologia, Didática e Geometria) empregados num só projeto, pois se consegue entender como se planeja uma aula, como trabalhar com os recursos digitais dentro da geometria”*. A apropriação da utilização da tecnologia pelos educadores poderá gerar novas possibilidades de utilização educacional, tornando-se imprescindível criar condições para formação dos professores, proporcionando a construção gradativa de suas competências para a utilização dos recursos digitais.

4. Conclusão

Entende-se que a formação de professores precisa priorizar a efetivação de práticas pedagógicas no ensino da Matemática de modo que a própria disciplina torne-se um caminho que leve a pensar, organizar, analisar, refletir e tomar decisões. Faz-se oportuno, durante em cursos de formação inicial de professores, promover situações práticas que incluam a organização de roteiros

de aulas e a preparação do conteúdo articulado a procedimentos e a atividades pedagógicas aliadas aos recursos tecnológicos, tornando o professor autônomo para criar.

Atuar em cursos que formam professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica ideia de formação, reflexão e crítica. O espaço escolar e acadêmico não pode ficar alheio as transformações tecnológicas, e por consequência, as emergências sociais que surgem. Assim, superar paradigmas é um dever do educador que pode modificar a maneira de aprender com o objetivo de propiciar um processo formativo que prepare os estudantes para serem cidadãos críticos preparados para a sociedade do conhecimento.

É fundamental, portanto, que as instituições formadoras de professores percebam a complexidade da formação e da atuação desse profissional. Necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensinar e aprender, e dos princípios em relação ao caráter ético de sua atividade docente. São saberes docentes necessários ao professor, que ainda se constituem como conhecimentos novos para as instituições e para os pesquisadores que atuam na formação desse profissional.

Somente o contínuo (re)pensar das propostas dos cursos de licenciatura pode garantir a atualização da formação do professor, tendo em vista que é a partir daí que se dá a formação do profissional que irá atuar na docência em Matemática. Assim, buscar estratégias que tornem o ensinar mais dinâmico e atual, e uma das alternativas que é que as tecnologias digitais estejam perpassadas/ horizontalizadas na base curricular das escolas, para tanto é preciso que os cursos de licenciatura deem conta dessa demanda durante a formação inicial na intenção que os professores

se sintam apropriados, compreendendo, incorporando e experienciando as tecnologias de modo a contribuir na melhoria da qualidade dos processos pedagógicos.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; PRADO, Maria E. B. B. Integração tecnológica, linguagem e representação. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em ago. 2016.
- BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?. *Educação e Sociedade* [online]. 1998, vol.19, n.65, pp.143-162. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400005>.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. *Informática e Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CURY, Helena Noronha. A formação dos formadores de professores de Matemática: quem somos, o que fazemos, o que poderemos fazer? In: CURY, H. N. (Org.). *Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p.11-28.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas/SP: Papyrus, 2001.
- GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *REVISTA USP*. São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. *O Discurso do Sujeito Coletivo*. Um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Desdobramentos. Caxias do Sul, Educus, 2003.
- LÉVY, Pierre. *O Que é Virtual?* Rio: Editora 34, 1996.
- MENDES, Iran Abreu. *Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem*. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

ORELLANA, Isabel. La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje: definiendo sus fundamentos, sus practicas y su pertinencia en educación ambiental. In: SAUVÉ, Lucia, ORELLANA, Isabel e SATO, Michelle. *Textos escogidos en Educación ambiental, de una América a la otra*, Tome 2, ERE-UQAM, Université du Québec, Montreal, 2002.

PAIS, Luis Carlos. *Ensinar e aprender matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Janaina Bordulis da; COFFERRI, Fernanda; NOVELLO, Tanise Paula. Discutindo concepções de licenciandos em Matemática sobre o uso das tecnologias na educação. In: Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica, 2015, Santo Ângelo. **Anais do III Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica**. Santo Ângelo: URI, 2015. p. 1-9. ISSN 2238-9237

A RELEITURA DE MÍDIAS COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

*Roseli de Fátima Rech Pilonetto*¹
UNIOESTE/UFPEL
roselipilonetto@hotmail.com

*Sueli Ribeiro Comar*²
UNIOESTE/UFPEL
sueli_ricomar@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida com professores da Rede Estadual do município de Francisco Beltrão - PR. O objetivo foi identificar e analisar como são construídos os significados da identidade docente mediada por alguns filmes. Durante os trabalhos questionamos: qual a condição social dos docentes mostrados nos filmes? Qual a perspectiva em relação à mulher, mãe e professora? Como são tratadas as questões sobre sexualidade e limites do trabalho pedagógico? Há uma perspectiva heroica em relação ao docente? A metodologia pautou-se na realização de encontros para análise e releitura das mídias, especialmente filmes sobre a identidade e o fazer docente. Como

1 Pedagoga. Doutoranda do Programa de Doutorado Institucional – DINTER entre a Pós-graduação em Educação, nível doutorado, da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, financiado pela CAPES e Fundação Araucária. Professora do Colegiado do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão.

2 Pedagoga. Doutoranda do Programa de Doutorado Institucional – DINTER entre a Pós-graduação em Educação, nível doutorado, da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, financiado pela CAPES e Fundação Araucária. Professora do Colegiado do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão.

resultado, acreditamos que este trabalho possibilitou a revisão dos *slogans* construídos pela mídia os quais expõe um perfil descontextualizado em relação à vida pessoal e profissional do professor. Na contramão dessa perspectiva, é que propomos a releitura em relação à identidade docente, não apenas pelo viés midiático, mas pelas condições históricas dadas ao professor que, apesar dos seus esforços, nem sempre alcança um “final feliz” nas práticas diárias.

Palavras-chave: Identidade Docente; Mídias; Formação de Professores.

Introdução

Não raro, a mídia apresenta produções que tratam sobre a superação dos problemas em educação como: o número excessivo de alunos, indisciplina, evasão escolar, escassez de recursos entre outros, apenas pelo viés da boa vontade da escola e dos docentes. Se o professor for criativo, as dificuldades serão solucionadas num ato heroico, independente das condições políticas, sociais e econômicas que compõem o contexto escolar. É a formação de um consenso pautado em modelos ideais de alunos, professores e escola, nem sempre convergente com a realidade.

Para organizar esta discussão, que não se esgota nos limites desse texto, dois itens compõem o artigo. O primeiro constitui-se de uma breve análise sobre o contexto político que desenha uma identidade ilusória para o docente pautada na iniciativa individual, flexibilização e meritocracia, elementos que comumente encontramos nos filmes e documentários sobre educação. O segundo momento discute os resultados de uma pesquisa realizada com a colaboração de vinte (20) professores da Rede Estadual do Paraná, do município de Francisco Beltrão – PR. O objetivo foi a releitura de filmes e documentários no sentido de desconstruir a

identidade heroica do trabalho docente a qual atende, sobremaneira, as políticas neoliberais.

Algumas Considerações sobre a Mídia e a Identidade Docente

É incontestável reconhecer que vivemos em um mundo informatizado, com as mais dinâmicas formas de comunicação e, neste contexto, pessoas julgam-se aprendizes do mundo porque recebem grandes contingentes de informações, por vezes sem nenhuma contextualização e reflexão.

No que se refere à ação docente, documentários e filmes tratam dessa questão de forma distanciada da realidade, anulando a construção de espaços de reflexão e transmissão de conhecimentos sistematizados. Frente às efêmeras informações e opiniões expostas por meio da mídia constrói-se a figura do professor “ideal”, capaz de resolver todos os problemas da escola.

Este perfil heroico, também está presente nas políticas que emergem na década de 1990 com a retomada da concepção tecnicista do educador que realça aspectos pragmáticos pautados no saber fazer com competência, flexibilidade, eficiência e produtividade. Há uma negação da luta dos professores pela melhoria das condições de trabalho, melhoria salarial e por uma formação pautada nos conhecimentos teórico-metodológicos, capazes de provocar no docente a consciência de que ele é um trabalhador dentro da sociedade capitalista, sem por isso, render-se as demandas desse sistema.

Disso decorre que, o trabalho do professor não pode ser guiado por uma ideia de missão milagrosa pela qual todos os males da escola se resolvem como mostram os filmes e telenovelas. Na contramão dessa concepção, é preciso insistir que o trabalho docente apresenta limites diante da investida neoliberal. Nosso propósito é a reflexão sobre como podemos aproveitar as brechas e oportunidades para fazermos uma educação real, educação essa que lê e relê o mundo e a escola.

Ao encontro dessa temática Kuenzer (1999, p.182), afirma que a política de formação docente, das últimas décadas, assumiu um papel capaz de reduzir o professor a um mero tarefeiro, podendo ser professor “qualquer um que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas”. Neste conjunto, também encontramos a meritocracia que implica na premiação pelo sucesso ou a responsabilização do professor pelo fracasso de seus trabalhos. Muitos filmes e documentários revelam esta dinâmica pela qual, o professor é castigado e expulso da escola por não dar conta de ensinar a todos com a mesma qualidade ou torna-se modelo de competência a ser seguido.

Do exposto pergunta-se: como os cursos de graduação em Licenciaturas podem desmistificar esse processo? Essa indagação nos remete a proposta de formação pautada na pesquisa e estruturada numa perspectiva teórica que fundamente ações e práticas educativas superando o senso comum.

Portanto, a formação defendida nesse texto é aquela que possibilita ao futuro professor, o reconhecimento das políticas neoliberais postas em educação que naturalizam as relações de poder que se estabelecem dentro da escola. Naturaliza-se a ação heroica do professor, sem considerar a precarização do trabalho docente legalizada no contexto de documentos importantes como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei-9394/96)³. Isso implica em mostrar ao futuro professor que nem sempre os filmes representam a realidade, mas isso não deve ser motivo de desestímulo e falta de luta, pois, é preciso oferecer

Os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na

3 Esta afirmação faz referência ao caráter neoliberal da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, considerada uma lei que contribui para a precarização docente, especialmente no que compete a formação fora do contexto das Universidades.

década de 1920: uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas, a serviço de quem e de quantos está à ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana. (FRIGOTTO, 2005, p. 74)

Uma das ideias elencadas a partir da citação é que há uma perda formativa que precisa ser revista, mas superar esta limitação exigirá um repensar coletivo do Projeto Político Pedagógico das Instituições, bem como o compromisso em construir um novo perfil para os cursos, cuja matriz rompa a ideia de docência como ação missionária e salvadora de uma escola que não se isenta dos condicionantes políticos, econômicos e ideológicos atuais.

A seguir, mostraremos os dados da pesquisa realizada com a colaboração de vinte (20) professores da Rede Estadual do Paraná, do município de Francisco Beltrão – PR. O objetivo foi a releitura de filmes e documentários no sentido de desconstruir uma identidade heroica do trabalho docente a qual atende, sobremaneira, as políticas neoliberais.

Os Professores e o Cinema: resultados de uma pesquisa.

Prokop (1986, p. 150) analisa os vários sentidos da fascinação promovida pela mídia, constatando que nem sempre as coisas que fascinam são verdadeiras, belas e boas no sentido real. Há a fascinação pelo poder, pelo status, pela submissão sexual, pelo sucesso. Nessa aproximação “fascinada”, ao mesmo tempo, surge o medo de não poder (querer) acompanhar ou cumprir as normas e tendências transmitidas. É o limite entre ser um *Super Star* como nos filmes ou uma pessoa comum, inserida numa realidade dialética e paradoxal.

Desses apontamentos, a pesquisa relatada neste texto estruturou-se por meio de encontros nos quais discutimos a influência do Cinema, Documentários e Telenovelas na construção

de consensos, modismos, opiniões e, em especial, o papel dos professores. Analisamos que as produções não são neutras, mas

Os filmes são produzidos em um universo cultural repleto de ideologias formadoras de opinião. O cinema como meio propagador de ideias políticas, econômicas e sociais, pode ser um veículo eficaz no processo de massificação e consolidação de ideologias que se sustentam em uma lógica da aparência representada por sucessivas imagens em movimento. (TERUYA, 2006, p. 32)

Com esse aporte teórico, esclarecemos que nenhuma ação educativa é neutra, tanto a escola como os meios midiáticos, atendem a determinado momento histórico que necessita impor seus ideais e consensos. Neste contexto, a padronização é a base da indústria cultural que massifica e extermina a autonomia intelectual dos sujeitos, seu poder de decisão e reconhecimento das relações de poder que estão presentes na sociedade. Por isso precisamos adentrar nas suas especificidades, conhecer este incrível mundo mágico dos filmes e das mídias em geral.

Segundo Prokop (1986) a primeira atitude ao analisar os recursos midiáticos é provocar um rompimento com a fascinação, encanto e magia exposta nos filmes e voltar à realidade, ou seja, trazer os problemas que não aparecem em novelas e outros meios. Dessa forma, trabalhamos alguns aspectos como meritocracia, atitudes heroicas de professores, homofobia, discriminação racial, exploração sexual feminina e infantil, por vezes naturalizadas pela mídia especialmente, nas propagandas.

Na pesquisa realizada com o grupo de professores mencionados identificamos os filmes preferidos por estes, entre eles: O Som do Coração (2007), Escritores da Liberdade (2007); O Sorriso de Mona Lisa (2003) Mentas Perigosas (1996); Um Tira no Jardim de Infância (1992); Sarafina, o Som da Liberdade (1993); Mentas que Brilham (1991); Ao Mestre, com Carinho (1967); Uma Professora muito Maluquinha (1995).

Cada grupo de dois professores destacaram os aspectos mais importantes dos filmes assistidos. Nossa intervenção foi no

sentido de correlacionar os elementos previamente apontados, ou seja, a figura heroica do docente, a relação da mulher com a profissão de professora, as condições sociais tratadas nos filmes e às políticas de Estado presentes nas escolas mostradas pela televisão ou o cinema.

Dado o limite desse texto, colocaremos a seguir, a análise de apenas dois dos filmes analisados, quais sejam: *Escritores da Liberdade* (2007) e *O Sorriso de Mona Lisa* (2003). Pretendemos expor os detalhes trabalhados e a dimensão dada as discussões em relação às produções cinematográficas, lembrando a singularidade do período histórico das mesmas.

O filme “*Escritores da Liberdade*” é uma produção de 2007. Seu roteiro propõe, inicialmente, cenas de tensão entre *gangs* em 1992. Além de pontuar a longa discriminação dos negros na sociedade norte- americana, o filme detalha ainda uma série de grupos em atrito, como cambojanos e hispânicos. Vários grupos étnicos frequentam, por orientação dos administradores educacionais, o sistema de “*Integração Voluntária*” das escolas em Los Angeles. Entretanto, o filme revela a extrema violência nas periferias e o preconceito assumido e demonstrado por meio dos códigos e ataques entre os diversos grupos.

A professora Erin Gruwell (Hilary Swank) recém-admitida na escola traz consigo os sonhos, o entusiasmo e a expectativa da profissão. Assume o primeiro ano do ensino médio em uma escola da periferia de Los Angeles (EUA). Lá encontra uma classe composta por alunos de várias etnias e *gangs*, totalmente desmotivados e agressivos. É importante registrar que o enredo não difere de uma série de outros filmes sobre professores, que são produzidos nos Estados Unidos.

Na discussão desse filme, mostramos que o mesmo trata da constante tensão entre o papel do profissional e o ensino. Questionamos junto aos professores, em que medida a personagem representa a única saída para resolver ou amenizar os conflitos como uma “heroína”, pois, enfrentou na sua trajetória, os

administradores e inovou o ensino com o objetivo de se aproximar dos alunos.

Outro elemento que chama a atenção é a questão salarial, pois, no caso da professora Erin Grunwell, ela precisou encontrar outro emprego que possibilitasse um dinheiro extra para comprar material, livros e cadernos para os alunos. O filme mostra a iniciativa de doação e de “abrir mão” das próprias necessidades para atender os educandos. No entanto, não trata a importância da luta coletiva dos professores da escola no sentido de melhoria salarial, das condições de saúde física e psíquica, cada vez mais prejudicada pelo *stress* causado por uma jornada de trabalho desgastante.

Nesses cadernos adquiridos com o seu esforço, ela pede que escrevam um diário contando sua vida, suas dificuldades, que ela leria apenas com o consentimento deles. Compra, também, para todos os alunos o livro “O Diário de Anne Frank” e pede sua leitura. Consegue transporte e permissão para uma visita a um Museu sobre o Holocausto, de onde os alunos saem emocionados. Consegue uma visita da senhora que acolheu Anne Frank em sua casa. Nesse momento a professora já é considerada heroína pelos alunos. A professora Erin consegue a publicação das histórias dos alunos em um livro.

O filme é, sem dúvida, uma bela lição de profissionalismo, entretanto, não se pode negar a falta de problematização em relação à figura solitária do professor que dotado de um “super poder” transformou todos os alunos e o contexto escolar. Outro aspecto que chama a atenção foi à rápida e significativa mudança nos processos curriculares e nas ações pedagógicas. Em menos de um ano, todos os alunos são conquistados, passam a amar a escola e idolatrar o professor.

Nas discussões, os professores participantes, aos poucos reconheciam a ideologia do filme, rompiam com o clichê de professor herói, pois, na realidade escolar não há imediatismo quando levamos em conta o tempo pedagógico de cada educando.

Analisar este filme não significou o abandono das questões que são indispensáveis ao trabalho docente tais como, a afetividade entre professores e alunos, a importância de superar os limites educacionais e das condições dadas ao educandos, que em muitas regiões, tem na escola a única via para o conhecimento sistematizado. No entanto, deixamos claro que esta função do professor precisa estar atrelada a própria função social da escola, e do compromisso com o processo humanizador da mesma. Isto não é processo que depende apenas do amor dos professores, mas de políticas públicas e trabalho coletivo da escola e seu entorno.

O segundo filme eleito para este artigo intitula-se “O Sorriso de Mona Lisa”. É também uma produção que envolve as angústias de uma professora iniciante. Porém, ao contrário da escola exposta no filme “Escritores da Liberdade”, representado pela personagem da professora Erin Grunwell, empenhando todos os reforços para uma verdadeira integração de seus alunos, a professora Katherine Watson, (personagem vivida por Julia Roberts), assume uma vaga de professora de História da Arte no colégio Wellesley na Nova Inglaterra, cujos alunos pertencem à sociedade americana da década de 1940 e 1950. Visto como uma versão feminina da obra cinematográfica “Sociedade dos Poetas Mortos” a história traduz o contexto de uma escola tradicionalíssima, alunas inteligentes e cultas preparadas exclusivamente para o casamento.

O encantamento o filme foi questionado à medida que as entrelinhas foram lidas. Por exemplo, a chegada da nova professora a escola é tratada com certa indiferença por colegas e direção. Mas em um curto prazo, consegue ser amiga e contar com a colaboração dos companheiros para os mais importantes projetos, uma educadora que tem o poder de definir o interesse, o nível de aprendizagem e a conduta das alunas.

Quando questionamos com os professores se esse processo seria tão linear na realidade, todos disseram que não. Isso se justifica porque os filmes geralmente anulam as diferenças de

opiniões, gostos e a problemática do convívio diário entre os professores em muitas escolas.

Não podemos esquecer os méritos do filme no que se refere emancipação das mulheres. “O Sorriso de Mona Lisa” traz uma profunda crítica ao modelo perfeito de família americana nos idos de 1940 e 1950, período no qual as mulheres eram sujeitadas aos maridos, criação dos filhos e a gestão do lar. Sua intelectualidade era deixada de lado, e nesse aspecto o filme contribui para a superação da subordinação da mulher em relação ao universo masculino.

Mas a partir da produção cinematográfica, ao abandonarmos a magia do seu enredo, pudemos avançar e relacionar a dimensão política do professor, sua importância social, bem como as limitações desse processo. Não esquecendo que a maioria dos filmes trabalhados são produções americanas, construídas com especificidades distintas da realidade brasileira.

Discutimos por fim, sobre a possibilidade dessa transformação, mostrada no filme “O Sorriso da Monalisa” ser efetivada em comunidades brasileiras nas quais a evasão, violência e indisciplina estão relacionadas diretamente com o tráfico de drogas e a falta de políticas. Muito além de críticas soltas aos filmes, a intenção foi “sair da cena”, “romper com o romantismo” e possibilitar aos professores que colaboraram com a pesquisa, uma releitura midiática. Esse processo contribuirá para sua prática pedagógica e na relação com seus alunos. Relação não somente mediada pela fantasia do sucesso permanente, mas na luta para romper as dificuldades diárias, sem perder, contudo, o encantamento pela escola e sua função humanizadora.

Considerações Finais

A partir das discussões levantadas no texto entendemos que a formação da identidade do professor inserida no contexto cinematográfico, está diretamente ligada a elementos políticos,

econômicos e ideológicos. Isto significa que muito mais do que investigar os filmes assistidos pelos professores, a intenção foi perceber as relações de poder exercidas pelas mídias as quais demonstram um caráter heroico deste profissional. Não obstante, afirma-se que em muitos filmes, o professor é destituído da sua condição humana, como exemplo, cita-se os personagens que nunca demonstram interesse pelo sexo oposto ou desejam aquisição de bens pessoais.

Outro aspecto não menos relevante, é o que se refere ao imediatismo da prática pedagógica nos filmes apontados pelos professores. São profissionais inseridos em contextos escolares de extrema complexidade no que se refere à disciplina e dificuldade de aprendizagem, mas que de forma “mágica” e muita boa vontade trazem a solução para os problemas do cotidiano escolar. Tem-se a impressão que a escola está desvinculada dos aspectos sociais e históricos, dependendo unicamente da ação individualizada do professor.

Na contramão deste engodo ainda presente na interpretação dos filmes direcionados ao professor e ao contexto educacional, é que propomos uma releitura das mídias como possibilidade para a construção de uma identidade profissional que ultrapasse o caráter “ingênuo”. Há que se trabalhar na perspectiva de uma “vontade real”, ou seja, que o professor se reconheça a partir das releituras de filmes e das mídias em geral, como um trabalhador inserido em uma sociedade que nem sempre o coloca em condições de assistir e analisar as mensagens cinematográficas, uma vez que realizam longas jornadas de trabalho, como meio de subsistência.

Deseja-se, por fim, que as mídias na forma de “indústria cultural” não sejam utilizadas apenas como aniquilação das consciências, em um momento histórico que exige, sim, um professor que acredite na sua identidade como meio para a construção de uma escola enquanto espaço de resistência.

Referências

- ADORNO, Theodor. W. **A indústria Cultural e Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL LDB- Lei 9.394/96. **Estabelece Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções no mundo do trabalho e o ensino médio. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.
- PROKOP, D. Faszination und Langeweile (Fascinação e Tédio na Comunicação: Produtos de Monopólio e Consciência). In: Dieter Prokop – **Sociologia**. São Paulo: Editora Àtica, 1986.
- TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

ÉTICA, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL: contribuições à formação de professores/as

Rosangela da Roza

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Francisco

Beltrão/PR

rosangeladaroza@hotmail.com.br

Resumo:

Este artigo se refere à pesquisa de mestrado em educação que toma a diversidade sexual no espaço escolar como objeto de investigação. Trata-se de temática emergente na atualidade, haja vista a necessidade de romper com os padrões heteronormativos construídos social e culturalmente e reproduzidos, inclusive na escola. A pesquisa bibliográfica objetiva discutir a ética sexual como produto cultural; compreender o conceito de sexualidade e diversidade sexual numa perspectiva crítica e reflexiva, destacando a importância dos conhecimentos sobre sexualidade e diversidade sexual para a formação dos/as professores/as. Conclui-se que o conhecimento e a ação são requisitos necessários para que a escola possa romper com a lógica do preconceito e contribuir à construção de uma sociedade mais humana, justa e solidária. Os/as professores/as, na medida em que têm clareza e apropriação das diferentes expressões da sexualidade, podem desenvolver um trabalho de educação sexual na escola e oportunizar debates e reflexões, junto aos/as alunos/as, sobre a sexualidade, identidade e expressão de gênero, orientação sexual e a necessidade do reconhecimento e valorização da diversidade sexual para que os direitos humanos e sexuais sejam reconhecidos e garantidos para todos/as.

Palavras-chave: ética sexual; sexualidade; diversidade sexual; formação de professores.

Introdução

Queiramos ou não, a sexualidade está presente no cotidiano escolar. Ela não é um objeto que podemos deixar para fora do portão antes de adentrarmos a escola; a sexualidade é a nossa própria vida: corpo, sentimentos, sensações, desejos, pensamentos, afetos, identidade. Envolve nossa história, costumes, crenças, cultura (MAÍSTRO, 2009). Onde estamos, a nossa sexualidade também está. Nesse sentido, torna-se imprescindível o estudo da sexualidade no espaço escolar, pois a diversidade sexual deve, ou pelo menos deveria, ser reconhecida e respeitada em todos os espaços sociais.

Atualmente, muitos/as professores/as têm compreendido a importância da discussão acerca da educação sexual no espaço escolar, mas a falta de formação em sexualidade e diversidade sexual os limita para a realização de um trabalho que minimize as práticas discriminatórias e violentas da nossa cultura heteronormativa.

Na pesquisa realizada por Madureira (2007), a maioria dos/as professores/as (79,51%), do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, afirmou ter lidado com questões relacionadas à sexualidade em sala de aula. Mas a autora explica que, apesar de a maioria esmagadora dos/as professores/as acreditar que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual, não sabem ao certo como fazê-lo, pois a maior parte deles/as (65,57%) não recebeu qualquer tipo de orientação na sua formação, inicial ou continuada, para lidar com as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual no espaço escolar.

Nesse sentido, precisamos destacar que boa vontade, experiências e opiniões pessoais não capacitam o/a professor/a para uma prática educacional transformadora. É fundamental que os/as professores/as possam conhecer os elementos teóricos científicos para abordarem a temática da sexualidade de forma a desmascarar as relações sociais de dominação e exploração. É dessa forma que

poderão trabalhar em defesa da democracia, dos direitos humanos para a construção de uma ética que respeite todos os seres humanos, na sua integridade. Assim, cabe sabermos: quais conhecimentos sobre a sexualidade são necessários ao/à professor/a para que ele/a possa desenvolver um trabalho de reconhecimento e valorização da diversidade sexual no espaço escolar. E é essa a temática tratada neste artigo, derivado de pesquisa de cunho bibliográfico e que objetiva discutir a ética sexual como produto cultural; compreender o conceito de sexualidade e diversidade sexual numa perspectiva crítica e reflexiva, destacando a importância dos conhecimentos sobre sexualidade e diversidade sexual para a formação dos/as professores/as.

Primeiramente, faremos uma discussão sobre ética e sua relação com a sexualidade e a cultura. Em seguida, realizaremos uma breve descrição histórica, com base nos estudos de Silva (2001), sobre a sexualidade como objeto de pesquisa, da Antiguidade até os dias atuais. Concluiremos com a apresentação e análise de alguns conceitos de diversidade sexual discutidos no meio acadêmico, destacando a importância da educação sexual nas escolas, com vistas à formação de alunos/as que sejam capazes de pensar, discutir, viver sua sexualidade de forma prazerosa, responsável e respeitar a diversidade sexual.

A ética sexual como produto cultural

Em toda a história da humanidade, homens e mulheres sentiram/sentem necessidade de entender a si mesmos/as, o meio e as relações sociais existentes. Foram, e continuam sendo, os questionamentos e os problemas os grandes motivadores da aprendizagem e, por isso, é uma questão de ética encontrar respostas a essas indagações. No entanto, Nosella (2008) lamenta e diz que, em meio a tantas indagações e problemas, e, mesmo com todo o avanço e desenvolvimento da ciência-tecnológica, principalmente, nas duas últimas décadas do século XX, os

indivíduos ainda não foram capazes de resolver um grande problema vivido pela humanidade: a desigualdade social. Essa é uma questão séria, urgente e necessária de ser resolvida. Por isso, para nós, nada mais ético do que explicar e superar as práticas sexuais rígidas e normativas, pensar e agir na direção do respeito e da igualdade de direitos humanos.

Mas, afinal, o que é ética? Qual o significado de moral? Qual a relação entre esses dois campos e a pesquisa científica? Como a ética se articula à sexualidade?

Muitas pessoas entendem ética como sinônimo de moral. E, por isso, é preciso destacar a diferença entre os seus significados que, em parte, são sobrepostos. Ética vem de uma palavra grega, *éthos*, e significa “o ramo da filosofia que fundamenta científrica e teoricamente a discussão sobre valores, opções (liberdade), consciência, responsabilidade, o bem e o mal, o bom e o ruim etc.” (NOSELLA, 2008, p.256); e moral, *mos-moris*, é uma palavra de origem romano-latina e está relacionada aos costumes, hábitos e modos de viver. Em outras palavras, no campo da filosofia, a moral é o objeto de estudo da ética. A moral diz respeito às condutas dos indivíduos, e a ética, ao estudo da definição, origem e critérios que delineiam esses comportamentos.

É preciso considerar que o conceito de ética pode ser muito mais específico. Numa perspectiva histórico-dialética, por exemplo, a ética significa desejar o bem de todos/as, perceber as necessidades coletivas e lutar para atendê-las (NOSELLA, 2008). Com o passar do tempo tudo muda, transforma-se. Na dialética das relações, os desafios e problemas sociais se renovam e precisam ser enfrentados e resolvidos pelo grupo, pois, nessa perspectiva teórica, buscar soluções para o bem coletivo se constitui como um dever, como uma questão de ética. Há quem diga que a luta pelos direitos das minorias segrega a sociedade. Grande engano. É o preconceito, a discriminação e a violência que separam as pessoas. Por isso, as normas que regem a sexualidade precisam ser constantemente

questionadas e modificadas para que todos/as possam usufruir de direitos iguais.

Evidentemente, a sexualidade é influenciada por princípios éticos e morais que moldam e norteiam as práticas sexuais dos indivíduos. As expectativas do adulto, relacionadas ao sexo da criança, iniciam antes do nascimento. A família e a escola são as primeiras instituições a educar sexualmente uma criança, ensinando-a o que deve e não deve fazer. Em nossa sociedade heteronormativa e sexista, as crianças passam a infância ouvindo frases como estas: “Senta que nem mocinha!”; “Menino não chora!”; “Mas ele pode porque é menino!”; “Quando casar sara!”; “Que linda! Já pode casar.”; “Menina não fala palavrão!”; “Isso não é brincadeira de menino/a!”; “Quantas namoradinhas você tem?”; “Você vai encontrar um príncipe encantado!”; “Quantos filhos/as você quer ter quando crescer?”; entre outras. Enunciados ingênuos e nocivos ao desenvolvimento sexual das crianças e adolescentes, carregados de preceitos morais e éticos fundamentados na desigualdade de gênero e orientação sexual.

Essas normas são ensinadas às gerações mais novas para que elas possam se adequar aos padrões de sexualidade aceitos socialmente. As sociedades que desprezam o diálogo crítico entre as pessoas não admitem o rompimento com as normas culturais. Negar a ética sexual ensinada é uma ação que gera estranhamento, preconceito, discriminação e violência. As sanções variam de acordo com o tempo e o espaço, mas a exclusão do contestador das regras é certa, e ela acontece nos mais diferenciados espaços sociais, principalmente na família, na vizinhança e na escola.

É preciso admitir a importância das regras para o convívio social. A vida coletiva exige limites, direitos e deveres, e respeitar as normas é fundamental para que haja harmonia no meio social. Mas devemos ficar atentos ao tipo de moral apreendida e ensinada, analisar os princípios que a constitui e legitima. Em nossa sociedade, com modelo econômico capitalista, por exemplo, somos estimulados à competitividade, ao individualismo e ao consumo. O

ser humano é valorizado por aquilo que possui (bens materiais) e, por isso, o ditado popular explica “quem pode mais chora menos”. Lima (2012, p.35) afirma que

[...] somos movidos pelo desejo de sermos sempre melhor do que o outro, o que nos leva à obcecação de que devemos nos posicionar em um patamar sempre acima do outro indivíduo. Por isso, passamos a defender a nossa cultura, crenças, costumes e tradições como o padrão a ser seguido, sem reconhecer a importância das demais culturas, vivenciando assim a prática do etnocentrismo.

Essa concepção torna os indivíduos incapazes de enxergar e se colocar no lugar do outro. Por isso, defendem a qualquer custo a sua “verdade”, lutam, exclusivamente, por pautas que lhes oferecem benefícios e solucionam somente os problemas que lhes afetam diretamente. Mas, precisamos ter clareza, o contexto que está dado não é natural. A ética sexual, ou melhor, os princípios e as bases do conjunto de normas que orienta as práticas sexuais, são dialéticos, no sentido marxista da palavra. As regras para regular e normatizar as ações e o desejo sexual são fruto do trabalho coletivo e sempre estiveram coladas aos interesses políticos, econômicos e culturais de cada sociedade e seu momento histórico. Compreender o entrelaçamento entre essas dimensões permite enxergar a realidade sem nebulosidade e planejar ações para transformá-la. Portanto, se construímos uma moral que produz hierarquia, alienação, exclusão, segregação, corrupção e individualismo, podemos desconstruí-la e criar relações que prezem pela democracia, liberdade, solidariedade e igualdade. A mudança deve ser estrutural e a educação pode ser uma grande aliada.

As regras só podem ser apreendidas por meio da educação, a qual é entendida por Saviani (2003, p.13) como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Toda a educação requer saber o tipo de indivíduo que se quer formar. Uma educação sexual prescritiva e alicerçada na desigualdade prevê a formação de indivíduos

acríticos, obedientes às regras, limitados a ver as aparências, desconhecedores da própria identidade, juizes da vida alheia e disseminadores da receita da felicidade. No sentido oposto, uma educação dialética e emancipatória forma indivíduos críticos, reflexivos, questionadores, conscientes e dispostos a refazerem as normas sempre que elas desrespeitarem o direito de alguém.

Se desejamos construir uma sociedade justa e igualitária, capaz de respeitar, ao mesmo tempo, a coletividade e a singularidade de todos/as os/as que a constituem, precisamos investir em uma educação emancipatória que nos livre das amarras de uma cultura hierárquica e discriminatória. Para isso, não basta, ao indivíduo, conhecer a regra, é preciso que ele aprenda o seu sentido e a quem ela beneficia.

É um grande equívoco pensar e desejar sujeitos iguais. Sem dúvidas, é mais fácil lidar com o previsível e o conhecido, mas as pessoas não são e não precisam ser idênticas, elas precisam de respeito, dignidade e direitos iguais. Assim, defendemos o direito à diversidade sexual, a construção de uma ética como prática da liberdade e de uma educação, reflexiva e autônoma. Temos que ensinar o indivíduo tomar decisões, refletir sobre uma situação e lutar pelos interesses e direitos coletivos, mesmo ele não sendo beneficiado direta e instantaneamente (ALTMANN; MARTINS, 2009).

Precisamos construir uma ética sexual com princípios “de igualdade, responsabilidade e valores estéticos que respeitem a diversidade e a felicidade de cada um dos homens e mulheres que compõe por seu modo de vida e seu trabalho, a própria história da humanidade” (SILVA, 2001, p. 265). O reconhecimento da diversidade sexual é essencial para a luta e a garantia dos direitos humanos e sexuais. Direitos que devem ser fundamentados na liberdade de orientação sexual e de identidade de gênero (NARDI, MACHADO & SILVEIRA, 2015).

A sexualidade como objeto de estudo

A sexualidade é um tema antigo de estudo e percorreu diferentes caminhos até chegar aos dias atuais. Silva (2001) nos ensina, a partir da divisão clássica da história, sobre o trabalho desenvolvido para a compreensão da identidade sexual, construída por meio das relações que atravessam os tempos e espaços sociais. Na Antiguidade, a Filosofia discutia o tema da sexualidade de modo abrangente e generalista. Pode-se dizer que essas reflexões estavam amparadas na teoria da moral e na mitologia grega. As relações entre os deuses e os humanos além de explicar o mundo e tudo o que nele existia, apresentava a sexualidade e suas variações, como os sexos, as identidades sexuais do homem e da mulher, a androginia e a misoginia, bem como os sentimentos nascidos dessas relações. Vejamos alguns filósofos e suas apresentações sobre o tema:

PLATÃO tematizou a questão do amor no célebre diálogo *O Banquete*, ARISTÓFANES propôs a peça teatral *A Revolução das Mulheres*, ARISTÓTELES estabelecia, em termos distintos da abordagem *sensacional* da sexualidade, que a finalidade da vida era a felicidade e EPICURO (século II AC), no ocaso da civilização grega, apontava a busca do *prazer* como distinção e finalidade da vida sábia (SILVA, 2001, p.40, grifos do autor).

Na Idade Média, a sexualidade continuou sendo objeto de interesse e de estudo dos filósofos. No entanto, passou a ser compreendida por um viés religioso e dogmático, apontada por teóricos como, por exemplo, Santo Agostinho, como uma ameaça, um mal para a alma e para o corpo, um verdadeiro prejuízo para a vida humana (SILVA, 2001). A Igreja, num período de mil anos, manteve-se, por imposição, no poder político, econômico e cultural das sociedades ocidentais, controlou e influenciou intensamente as práticas sexuais. A sexualidade recebeu um sentido negativo e repressor. Em nome da fé divina e dos mandamentos da Igreja negaram-se as formas, concepções e expressões da sexualidade que

havia sido construídas, pelos homens e mulheres, desde as sociedades antigas. O prazer passou a ser considerado pecado, enquanto a reprodução humana, algo sagrado. Essa mudança, nas sociedades ocidentais, não foi capaz de abolir o desejo, a sensualidade, a erotização e o prazer sexual das pessoas, mas deixou marcas profundas na compreensão e vivência da sexualidade até os dias de hoje (SILVA, 2001).

A Modernidade foi um período marcado por mudanças radicais na estrutura da sociedade ocidental e os estudos sobre sexualidade acompanharam essa dinâmica. Foucault (1985) defende que do século XVI em diante as sociedades colocaram, paulatinamente, a sexualidade e o sexo em discurso. O campo médico-higienista tomou a sexualidade para entendê-la e explicá-la, privilegiou os aspectos biológicos e os descreveu desde a composição dos órgãos sexuais, as doenças relacionadas a eles, a reprodução humana até a saúde e o cuidado com o corpo. Esses estudos visavam contribuir com a qualidade da produção no mundo do trabalho e, por isso, a sexualidade adquiriu um caráter de eugenia, controle e eficácia, para cumprir com o papel que a sociedade industrial lhe atribuiu (SILVA, 2001).

Na contemporaneidade, a medicina contribuiu significativamente com os estudos sobre sexualidade. Silva (2001) destaca vários autores e suas respectivas propostas de investigação. Magnus Hirschfeld (1868 - 1935), médico alemão, uniu os conhecimentos da filosofia e da medicina e lutou pelo esclarecimento da população europeia quanto ao preconceito e discriminação contra a homossexualidade; Alfred Kinsey (1894-1956) pesquisador americano, formado em Biologia e com especialização em Entomologia, ao pesquisar sobre as preferências e práticas sexuais do homem e da mulher descobriu uma diversidade de práticas rotineiras entre casais hetero e homossexuais que eram consideradas imorais no contexto investigado. Esses dados causaram polêmica entre os conservadores de seu tempo; o médico ginecologista William H.

Masters (1915- 2001) e a psicóloga Virginia E. Johnson (1925 - 2013), ambos estadunidenses, fizeram parte do grupo de pesquisas sobre a sexualidade humana “Masters and Johnson” e, juntos, realizaram estudos sobre o sexo entre homens e mulheres para descobrir os comportamentos e preferências sexuais dos casais; o psicólogo, neozelandês, John Money (1921 - 2006) desenvolveu um trabalho de esclarecimento das questões do sexo para a população americana, elaborou o conceito sobre o papel e a identidade de gênero e criou muitas palavras para ajudar na compreensão dos termos e significados do sexo e sexualidade.

Mas a novidade na contemporaneidade está relacionada às Ciências Humanas que assumiram, pela primeira vez na história, a sexualidade como objeto de investigação. Com base em seus achados, Silva (2001) afirma que estudiosos como Freud (1856-1939), Reich (1897-1957) e, mais recentemente, Foucault (1926-1984) produziram conhecimentos revolucionários, apresentaram avanços e contribuições para a compreensão e a identificação das relações estabelecidas entre a sexualidade e as demais dimensões humanas. Apesar das divergências e dos conflitos existentes entre as teorias e concepções desses autores, todos desenvolveram um trabalho baseado em uma visão psicológica, filosófica, política e ética da sexualidade humana.

Sigmund Freud nasceu na Áustria, foi médico neurologista e criador da Psicanálise, inaugurou a partir da sua obra *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, em 1905, o conceito de sexualidade infantil. Ele reconheceu a sexualidade para além da dimensão biológica e reprodutiva e defendeu a sua expressão em todas as faixas etárias. Por isso, para Freud é um equívoco reprimir ou negar as suas manifestações, inclusive nas instituições escolares. Freud destacou a importância de compreendermos que a sexualidade da criança é tão legítima e merecedora de atenção e cuidados como a de um adulto. Passaram-se mais de cem anos desde a publicação dessa obra e o conhecimento produzido por Freud gerou e, ainda, gera muitas discussões, críticas, espanto e

interpretações diferentes. Todas as teorias possuem seus limites e possibilidades, é assim que a ciência se refaz e evolui. Por isso, os ensinamentos de Freud ainda são atuais, vivos e importantes no meio acadêmico.

Wilhelm Reich, cidadão austríaco, foi médico, psicanalista e cientista natural. Criticou duramente o sistema capitalista, com destaque à família, ao casamento e à sociedade autoritária, por se constituírem como limitadores das práticas sexuais. Para ele, a moral sexual estava fundamentada nos princípios capitalistas de competição e exploração econômica. Nesse sentido, preocupava-se

[...]com a questão política da sexualidade e do poder da repressão social e cultural à realidade e dinâmica da sexualidade humana. Para ele a repressão sexual é um importante veículo de multiplicação do poder do Estado, que tem como seu mais forte colaborador a família patriarcal conservadora, em suas matrizes burguesa e pequeno-burguesa (Silva, 2001, p.112-113).

Reich considerava a família e a Igreja duas instituições conservadoras da moral e das proibições sexuais. Ambas dedicavam-se à educação sexual repressiva de jovens, impondo-lhes medo no que se refere à saúde sexual e às expectativas sociais como, por exemplo, o casamento, a virgindade e a preservação da honra familiar. Por isso, sua dedicação para a elaboração de uma teoria da sexualidade com vistas para a libertação do ser humano à submissão e à repressão sexual, impeditivos do amor e da felicidade entre as pessoas (Silva, 2001).

Michel Foucault, filósofo francês, constituiu-se como referência no que concerne à história da sexualidade e da educação sexual. É indispensável recorrer às suas colaborações teóricas nas obras *História da Sexualidade vol. I, A Vontade de Saber* (1985), *História da Sexualidade vol. II, O Cuidado de Si* (1985) e *História da Sexualidade vol. III, O Uso dos Prazeres* (1988). A partir delas, compreendemos como a história, no ocidente, foi construída na produção dos costumes e valores sexuais humanos, especialmente na prática

autoritária da cultura de fazer falar de sexo para dominá-lo. Para Foucault,

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p.100).

Para Foucault o saber sobre o sexo possibilita o controle e o poder. Ele analisou criticamente a história da sexualidade e destacou dois marcos significativos de rupturas com as normas e costumes da sociedade ocidental. A primeira ruptura ocorreu no século XVII, período em que os costumes, alicerçados nas proibições e no código normativo-moralizador, expressavam a legitimação da sexualidade matrimonial, heterossexual e burguesa. Negavam-se a sexualidade das crianças, dos loucos, dos criminosos, das prostitutas, dos homossexuais e até mesmo das pessoas que apresentavam alguma deficiência ou doença física. A segunda ruptura aconteceu no século XX, a flexibilidade e o aceite de novas práticas sexuais permitiu uma maior liberdade e redução da interferência social (SILVA, 2001).

A sexualidade não é um objeto estranho aos estudiosos marxistas. Silva (2001) aponta Reich e Marcuse (1898-1979) como grandes pensadores e articuladores dessa temática com a análise social da história. A *Escola de Frankfurt* apresentou grandes contribuições teóricas no que diz respeito à análise sociológica, filosófica e política da sexualidade.

No referencial teórico metodológico do materialismo histórico-dialético, pelo qual fizemos opção, todas as atividades humanas resultam das relações sociais, assim, na medida em que os sujeitos desenvolvem suas capacidades físicas, intelectuais, emocionais e sociais elaboram ideias, símbolos, regras,

representações, significados, ou seja, produzem cultura. Silva (2001, p. 74-75) explica que

A sexualidade consubstancia uma das mais íntimas e intrínsecas expressões da individualidade e, ao mesmo tempo, condensa os valores, as significações e determinantes, morais e éticos de sua construção histórica e social. É o lugar contraditório da expressão do ser e o exercício mais cruel da dominação e do não-ser das coisas e das pessoas.

Assim, a história não pode ser desconsiderada, pois, se nos posicionarmos diante dos fatos como se eles fossem naturais ou inventados, estaremos afirmando que o trabalho, as relações sociais, o conhecimento produzido ao longo do tempo e a própria sexualidade estão prontos e acabados. Acreditamos em uma realidade mutável e dinâmica e confiamos na potencialidade humana. Podemos ir mais longe. Sonhar e construir um mundo melhor para todos/as.

São notáveis as mudanças e as contribuições apresentadas, nos estudos sobre sexualidade, pelos autores das Ciências Humanas. A compreensão da sexualidade humana como construção social possibilitou o reconhecimento do indivíduo como um ser constituído por vontades e desejos próprios, emoções, preferências, sentimentos e idéias (Silva, 2001). A forma pela qual vemos a nós mesmos, sentimos e pensamos sobre algo específico é própria de cada um. E, assim, a identidade sexual é formada por elementos objetivos e subjetivos da nossa existência e, por isso, ao passo que reconhecemos essas diferenças, podemos aprender a respeitá-las.

A diversidade sexual é discutida por diferentes estudiosos e perspectivas teóricas. No Brasil, por exemplo, temos grandes referências que se dedicam há anos para fundamentar e explicar cientificamente esse objeto de estudo. Os conceitos sobre diversidade sexual se aproximam e se distanciam, dependendo do lugar teórico que o investigador se propõe estudar. E essa

diversidade teórica nada mais é do que a forma pela qual faz sentido ao pesquisador compreender o seu objeto e o mundo que o cerca.

Bortolini (2008), por exemplo, discute a diversidade sexual a partir dos conceitos de gênero e sexualidade, numa perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais. Compreende a sexualidade e o afeto como “[...] experiências muito diversificadas, múltiplas e que podem produzir uma série de possibilidades” (BORTOLINI, 2008, p.18). Apresenta, por meio das suas pesquisas, como ocorre o processo de exclusão dentro das escolas no que se refere aos diferentes sujeitos que a compõem.

Canen (2008) apropria-se da perspectiva multicultural para discutir a diversidade sexual. Esse referencial tem como categoria principal a identidade e, por isso, valoriza a pluralidade de identidades culturais e sexuais. Assim, a inclusão é compreendida como acolhimento e valorização de todas as identidades, e essa diversidade, não é concebida como algo prejudicial para o convívio familiar, escolar, entre outros, mas enriquecedora para incentivar a potencialidade de todos/as. A escola e seus integrantes são reconhecidos como sujeitos responsáveis pela garantia do direito à educação e ao respeito. Cassal e Bicalho (2008, p. 89-90) afirmam que a

[...] sexualidade é tão diversa quanto somos nós, e tão múltipla quanto o infinito de possibilidades. [...] não há uma única verdade ou uma ‘pureza’ possível na sexualidade, nem nos seres humanos. Somos muitos, somos múltiplos, e entendemos que é possível criar relações que não precisam traduzir-se em temor, em ódio e em patologias (grifo dos autores).

Para os autores, a escola ocupa um papel fundamental no processo de transformação da ética e da moral sexual. Por isso, deve reconhecer e utilizar seu potencial para proteger os direitos humanos e sexuais de todos/as que a constituem. Para Jesus (2008), a diversidade sexual se refere “ao reconhecimento das diferentes possibilidades de expressão da sexualidade ao longo da existência

dos seres humanos". O autor defende que não existe uma relação direta entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual, mas uma infinidade de combinações entre corpo, comportamento, identidade e atração afetiva sexual por outra/s pessoa/s. Portanto, discute a diversidade sexual numa perspectiva de valorização e reconhecimento da dignidade humana, de luta contra o preconceito, a discriminação e a violência por orientação sexual e identidade de gênero. Seu trabalho é voltado para a formação de professores, pois acredita que "falar claramente sobre sexualidade e diversidade sexual contribui para que os/as jovens conheçam melhor seus próprios desejos, condição fundamental para que entendam e respeitem o desejo dos outros" (JESUS, 2008, p. 22). A escola é um lugar privilegiado para ensinar e praticar o respeito às diversidades.

Considerações finais

Para a concepção dialética da sexualidade, as pessoas nascem historicamente determinadas por algumas condições sociais e políticas concretamente dispostas e, a partir delas, constroem sua identidade, diversidade e modo de ser. Nesse sentido, podemos compreender que os seres humanos na sua relação com o meio e com os outros indivíduos se fazem e refazem constantemente (SILVA, 2001). A sexualidade, o gênero, a orientação afetivo sexual, ou seja, a diversidade sexual são construções históricas e culturais. São guiadas por uma ética sexual que também é dialética e, portanto, inacabada.

O respeito e o direito à diversidade sexual podem, devem e são construídos socialmente e revisitados constantemente. Acreditamos que o conhecimento científico incentivará professores/as e alunos/as a reflexões críticas sobre a cultura heteronormativa e reduzirá, significativamente, práticas preconceituosas e discriminatórias no espaço escolar. Precisamos construir uma nova ética sexual com espaço para a igualdade e o

direito às diferentes expressões da sexualidade. Nesse sentido, nossa luta carrega uma utopia: um mundo mais justo e igualitário, humano e acolhedor, em que as pessoas se amem e se respeitem na mesma medida.

Referências

ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. Educação Sexual: ética, liberdade e autonomia. **Educar**. Editora UFPR: Curitiba, n. 35, p. 63-80, 2009.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na Escola**. 2.ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

CANEN, Ana. Multiculturalismo, diversidade sexual e combate ao bullying na escola: percepções e caminhos de inclusão a partir de uma experiência de formação continuada. In: BORTOLINI, Alexandre (org.) **Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética**. 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008

CASSAL, Luan Carpes Barros; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Não importa ser ou não ser, importa parecer: pistas sobre violência homofóbica e educação. In: BORTOLINI, Alexandre (org.) **Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética**. 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade**. Londrina: UEL, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade vol. III, O Uso dos Prazeres**. 5. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1988.

JESUS, Beto de e outros. **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. Ed. Especial, revista e ampliada. – São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008.

LIMA, José Rosamilton de. O desafio da escola em trabalhar com a diversidade. **Revista Memento**. Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR.Vale do Rio Verde/SC, V. 3, n. 1, jan.-jul, 2012.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática.** Tese (doutorado) - Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2007.

MAÍSTRO, Virginia Iara Andrade. Desafios para elaboração de projetos de educação Sexual na escola. In FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual: Em busca de Mudanças.** Londrina: UEL, 2009.

NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine & SILVEIRA, Raquel da Silva. **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?** Porto Alegre: Deriva/ Abrapso, 2015.

NOSELLA, Paolo. Ética e Pesquisa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Edna. **Filosofia, educação e educação sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas. 2001.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO

Anisia Ripplinger de Abreu
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
E-mail: anisiar@gmail.com

Naira Fabiéli Kuhn
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
E-mail: naira.52@hotmail.com

Marilane Maria Wolff Paim
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
E-mail: marilanewp@gmail.com

Resumo:

O conhecimento, quando compreendido como fator de desenvolvimento humano, torna-se um instrumento fundamental para a profissionalização docente. Destarte, nosso objetivo com este estudo é compreender o conhecimento como ferramenta para a profissionalização docente e seu reconhecimento social, bem como qual o papel da formação continuada na construção do perfil profissional docente. Para isso, realizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico, tendo como base as reflexões de diferentes autores, a saber: Kosik (1976), Cortella (2000); Young (2007); Scheibe (2008); Oliveira (2010); Gatti (2012); Tardif (2013); Andreis (2014); Araújo, Araújo e Silva (2015); e Barretto (2015). Como resultados da pesquisa pode-se elucidar que o conhecimento não é algo pronto, acabado, mas sim resultado de um processo histórico de ação e reflexão de sujeitos sociais. Por fim, conclui-se que o conhecimento é uma ferramenta importante para a profissionalização docente, bem como para a formação continuada e para seu reconhecimento social, uma vez que o professor precisa se assumir como pesquisador de sua área e estar em constante atualização.

Palavras-chave: Conhecimento; Profissionalização; Formação Continuada; Reconhecimento Social.

Introdução

A escola possui como função principal a construção do conhecimento e a consequente formação humana dos sujeitos que por ela passam, uma vez que, o conhecimento é fator de desenvolvimento *humano*. Diante disso, questionamos como o conhecimento contribui para a profissionalização e reconhecimento social dos docentes? Para respondermos a este problema buscamos aporte em diferentes autores, a saber: Kosik (1976), Cortella (2000); Young (2007); Scheibe (2008); Oliveira (2010); Gatti (2012); Tardif (2013); Andreis (2014); Araújo, Araújo e Silva (2015); e Barretto (2015).

Mário Sérgio Cortella, em um livro intitulado “A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos”, afirma que a compreensão de conhecimento mais disseminada ao longo da história está atrelada a ideia de “descoberta”. Ao defender-se o conhecimento nesta perspectiva corrobora-se com a afirmação de que ele é algo coberto que precisa ser desvelado. Diferente desta perspectiva, Cortella (2000), argumenta que o conhecimento não é uma descoberta “[...] como se o saber e a Verdade estivessem escondidos e os mais “geniais” e “inteligentes” fossem capazes de ir até onde eles estão e libertá-los, retirar o véu que os encobre” (CORTELLA, 2000, p. 98). Para ele, “[...] a *Verdade* não está nem no pólo do *sujeito*, nem no pólo do *objeto*, e sim *na relação* entre eles.” (CORTELLA, 2000, p. 98, grifos do autor). Já Andreis (2014) vai além, e afirma que o conhecimento emergirá do “confronto” entre os atores envolvidos.

Neste sentido, sabendo que os educadores lidam o tempo todo com o conhecimento e são responsáveis por uma parte importante na construção e reconstrução do saber elaborado,

defende-se neste artigo que o conhecimento não é algo pronto, acabado, mas sim resultado de um processo histórico de ação e reflexão de sujeitos sociais. Para isso, adota-se o conceito de “conhecimento poderoso” apresentado por Young (2007). Conforme o autor, esse conceito “[...] não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima [...] mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.” (YOUNG, 2007, p.1294). Portanto, as escolas neste caso são responsáveis por disponibilizar aquilo que o sujeito não teria acesso em casa ou na comunidade em que está inserido. A escola se assume como uma instituição responsável por empoderar os sujeitos que passam por ela através do acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, responsável pela humanização dos sujeitos.

Diante de todo o exposto acima, nos questionamos sobre a figura do professor neste processo de relação com o conhecimento. Como já afirmamos, nossa compreensão de conhecimento não corrobora com uma visão inatista, que compreende o homem como um sujeito que já nasce com as potencialidades, com dons e aptidões que serão desenvolvidas de acordo com o amadurecimento biológico, excluindo dessa forma todo processo de interação, portanto, o sujeito não constrói o conhecimento naturalmente, mas na relação entre o sujeito cognoscente, o sujeito mediador e o objeto do conhecimento, isso implica compreender que o conhecimento social e culturalmente constituído não é único, não se configura em verdades prontas e acabadas, mas é constituído pelas produções humanas, histórica e culturalmente elaboradas e apropriadas pelos sujeitos nas relações sociais.

Destarte nosso objetivo com este estudo é compreender o conhecimento como ferramenta para a profissionalização docente e seu reconhecimento social, bem como qual o papel da formação continuada na construção do perfil profissional docente. Neste contexto, questiona-se quanto aos professores: Se estes estão tendo

as possibilidades/condições de estudar e produzir conhecimento e no que isso implica na profissionalização docente, assim como no reconhecimento social? Estes questionamentos e outros serão abordados nas seções seguintes.

A Profissionalização Docente

Conforme apresentado na introdução deste estudo, o conhecimento é a base do desenvolvimento humano. Neste sentido, acredita-se que ele é fundamental para a profissionalização docente. De acordo com Scheibe (2008, p.41), “a busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental”. Em consonância, Oliveira (2010) afirma que a reflexão sobre a profissionalização docente é um movimento oriundo das sociedades modernas no qual, a atuação docente deixou de ser um ofício e uma vocação como era nos primórdios e passou a ser vista como uma profissão. Conforme a autora, a profissionalização está estritamente ligada ao arranjo do Estado moderno, que define um corpo funcional, entre eles, os docentes. Porém, ela alerta para o fato de que “[...] a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu ofício” (OLIVEIRA, 2010, p.19). Há, portanto, uma ambiguidade na qual busca-se um reconhecimento profissional, ao mesmo tempo em que o corpo docente está atrelado ao cargo público.

Em contrapartida, Tardif (2013) ao analisar o movimento de profissionalização nos últimos trinta anos, conclui que as formas de conceber a docência ainda estão muito arraigadas na vocação e no ofício, apesar do grande discurso em prol da profissionalização docente. Segundo o autor,

[...] longe de terem sido extintas, a vocação e o ofício continuam sendo atualmente referências importantes para pensar o ensino, o estatuto dos professores e suas condições de trabalho. Na verdade, essas referências parecem centrais na América Latina, pois a maioria do corpo docente das sociedades latino-americanas trabalha em condições que continuam muito semelhantes àquelas que vigoravam na idade do ofício, ou mesmo na da vocação. [...] Na realidade, há três décadas, muitos professores sentem que os ganhos obtidos durante a idade do ofício (carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros) estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. Na verdade, a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarização de uma parte dos professores. (TARDIF, 2013, p. 569)

Em relação à proletarização, Oliveira, (2010, p.22), destaca que:

[...] sem dúvida, a maior ambiguidade situava-se entre o profissionalismo e a proletarização, como advertia Enguita (1991). O autor chamou a atenção para o fato de que a profissionalização não seria sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”.

Neste caso, os professores não precisariam de uma regulação do Estado, uma vez que por meio do desenvolvimento de funções psicológicas superiores adquiriram a capacidade de autorregular-se. Diante disso, Oliveira (2010) afirma que a regulação do Estado também afeta a identidade dos professores, que por vezes, não sabem mais quais são suas reais funções, visto que, tornam-se psicólogos, médicos, assistente sociais, entre outros. Nesse emaranhado de funções, o professor acaba tendo a impressão que não domina aquilo que é de fato sua função: ensinar. Outros aspectos destacados por Oliveira (2010) e que contribuem para a perda de identidade docente envolvem a

incorporação de constantes modismos que adentram as escolas e a aderência às provas em larga escala.

Neste contexto, questiona-se, a entrada de tantos modismos na escola e quais os motivos para a perda de identidade docente. Barretto (2015) adverte que parte da precarização deve-se a formação dos professores, uma vez que com a expansão da escolaridade da educação básica, muitos passaram a emergir de camadas sociais em que são os primeiros da família a terminar o Ensino Médio e ingressar no Ensino Superior. Diante disso, instituiu-se uma dualidade na formação dos professores, no qual os menos escolarizados e que possuem menor acesso aos bens culturais serão responsáveis pelo ensino nas camadas populares e sujeitam-se a salários menores.

Neste sentido, a educação e a formação de professores apresentam diversas ambiguidades. Acredita-se que apesar das dificuldades, os professores precisam se perceber como pessoas comprometidas, com clareza de suas funções, firmeza nas decisões, para que não sejam levados por modismos, bem como, tenham clareza teórica como ferramenta fundamental para a transformação e constituição profissional do seu ser docente, uma vez que a profissionalização decorre da apropriação do conhecimento científico adquirido por meio da formação inicial e continuada.

Assim, apresenta-se na próxima seção algumas reflexões sobre a formação continuada e a necessidade de constantes atualizações na área educacional, especialmente após a expansão e universalização da educação básica, no qual expandiu-se consideravelmente a educação superior, porém com a qual não se atingiu os resultados qualitativos esperados. Ou seja, “embora a certificação em curso superior esteja generalizando-se no país entre todos os docentes, a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores” (BARRETTO, 2015, p. 681). Neste contexto, apresentamos na próxima seção, uma das perspectivas de formação continuada.

Formação Continuada: um olhar para a formação humana.

A construção de um profissional da educação perpassa a necessidade de uma formação humana. Neste contexto, corrobora-se com a proposição de Araújo, Araújo e Silva (2015), que defendem um deslocamento da formação continuada alocada no campo das políticas públicas para o campo da formação humana. Segundo estes autores, dependendo dos encaminhamentos dados à formação continuada, esta não resultará em mudanças na prática.

Para Araújo, Araújo e Silva (2015) a formação de professores no Brasil é um tema muito discutido e uma das questões centrais no campo educacional. A formação continuada é marcada por diferentes concepções, sendo que em 1990 passa a ser considerada uma das estratégias fundamentais na construção de um novo perfil profissional docente. Nesse período percebia-se a formação inicial como insuficiente para garantir o desenvolvimento profissional, e assim adota-se o discurso de que a formação permanente dos professores é uma necessidade, especialmente para garantir maior eficiência no trabalho dos docentes. Esta mudança está alinhada aos ideais do neoliberalismo que neste período toma corpo nas políticas públicas do Brasil. Sob a ótica do neoliberalismo a educação passa a ser um serviço que deve melhorar o desenvolvimento econômico dos países.

Conforme Araújo, Araújo e Silva (2015) o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Ensino Fundamental institui nesse período os “Referenciais para a formação de professores” Este documento defendia uma concepção crítico-reflexiva de formação continuada e a colocava como uma política pública de formação de professores em âmbito nacional. No entanto, passadas duas décadas, pesquisas realizadas por programas de pós-graduação revelam que a formação continuada, como processo de reflexão crítica sobre a prática educativa não proporcionou as mudanças esperadas.

Esses autores ainda afirmam que a postura reflexiva demanda que o professor saiba justificar suas decisões, analisando se estas colaboram para a aprendizagem do aluno. Porém, segundo Araújo, Araújo e Silva (2015) a teoria da reflexão foi reduzida a prática de ensino e isso causou poucas transformações na realidade educativa. Neste sentido, a formação humana quando adotada em sua gênese, busca a formação como um todo, e não apenas de alguns aspectos dos sujeitos envolvidos. Não é suficiente afirmar que os saberes são oriundos da experiência, é preciso ter clareza do que de fato é denominado como experiência.

Dessa forma, os autores afirmam ainda que a formação continuada compreende o processo de formação do sujeito humano, realizando aproximações das práticas de formação do professor com os princípios da educação. Quando não se proporciona crescimento integral e humanização nos professores, não pode ser considerada uma prática de formação humana.

Segundo Barreto (2015) a formação continuada de professores atuantes, é uma função assumida por sistemas de educação, responsáveis pela manutenção das redes de educação básica, com ênfase nos anos 2000. Nesse momento o MEC assume papel proativo na formação de professores da educação básica, considerando a formação continuada um processo que prossegue ao longo da vida profissional.

Assim, de acordo com Araújo, Araújo e Silva (2015) formação humana de professores constitui-se como um projeto utópico, porém a utopia crítica é necessária para que o processo educativo se estabeleça confrontando a realidade atual. Contudo é preciso acreditar em uma formação humana, da qual o professor utiliza a reflexão crítica do próprio processo de constituição como sujeito, buscando em fundamentos educacionais elementos para uma teoria de formação humana. Quando o professor tem a possibilidade da formação humana, passa a ter maior autonomia, visto que por meio da autoformação e autoconhecimento percebe-se como um sujeito inacabado e que precisa da constante pesquisa

e atualização. Com esta iniciativa, o professor avança no sentido de criar suas próprias aulas e não ser um mero reprodutor daquilo que está posto pelo mercado de livros didáticos, bem como, consegue enfrentar e encontrar caminhos para superar as problemáticas do dia a dia das escolas, sendo que tanto as escolas quanto as instituições de ensino superior não possuem respostas prontas para isso (BARRETTO, 2015).

A busca pelo reconhecimento social na docência

Como já destacado, a profissionalização docente perpassa a formação inicial e continuada por meio da construção do conhecimento científico, bem como, abrange entre tantos outros aspectos a questão do reconhecimento social deste profissional, sua valorização perante a sociedade, assim como a importância dada ao papel desenvolvido pelos docentes na educação.

Sobre o contexto social e de valorização dos docentes, Gatti (2012) aponta que uma das características das sociedades contemporâneas é a luta pelo reconhecimento social na sua dimensão política e nesse contexto os indivíduos são vistos como essenciais na organização sociopolítica. A educação compreendida como direito subjetivo inalienável está presente nesse cenário.

Conforme Gatti (2012) a análise de políticas implementadas por diferentes níveis de governo, em um país como o Brasil, de constituição federativa, passa por diferentes grupos sociais, gerando uma nova perspectiva de vida e de demanda social. Falar de reconhecimento de identidade, quando se trata do professor é reconhecê-lo como trabalhador, e pertencente a uma categoria fundamental da sociedade. Este direito ao reconhecimento vem sendo defendido por muitos movimentos e estes produzem impactos na educação, em especial nas disputas dos currículos escolares e por consequência na formação de professores. Estas forças sociais dão novas condições para execução de políticas públicas sociais, em especial nas redes educacionais. Dessa forma,

não se trata de um reconhecimento para orgulho pessoal, mas sim para uma subjetividade coletiva.

De acordo com Gatti (2012) destaca-se nesse contexto a discussão sobre o diferencial desse trabalho, pois demanda no domínio de conhecimentos e metodologias, além da compreensão do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. É um trabalho que exige compromisso contínuo, pois não se esgota no horário escolar, fazendo com que esta profissão tenha uma tensão maior que as demais, inclusive pela intensificação na jornada de trabalho, e tendo como consequência os constantes adoecimentos desses profissionais. Torna-se necessário a criação de condições aos docentes, para que se sintam reconhecidos pela sociedade e que se percebam como cidadãos para então contribuir na formação de novas gerações.

O reconhecimento social também aborda questões como remuneração e qualidade da educação, na qual Gatti (2012) ressalta que os salários dos professores não podem ser considerados adequados aos esforços realizados na docência no nível básico. A questão salarial pode ser associada à permanência e atratividade na carreira, com a falta de ajuste na remuneração cria-se um senso de injustiça nas condições de formação e trabalho do coletivo de professores, o que causa mobilização e perturba a atuação por meio destas interferências tanto na sobrevivência material cotidiana como na sobrevivência intelectual. Quando é realizada a análise da remuneração dos professores, a autora aponta que a mesma não corresponde ao nível de formação, jornada de trabalho e responsabilidades da atuação, bem como, que a remuneração é insatisfatória, sobretudo quando comparada a outras profissões.

Já em relação a qualidade da educação pode-se afirmar que esta perpassa pela qualidade da formação que o professor teve ao longo de sua vida acadêmica. Conforme Barretto (2015), a fragilidade percebida nos dias atuais em relação aos níveis de qualidade não pode ser interpretada como resultado da expansão explosiva que recentemente incidiu sobre a formação em nível

superior. Trata-se antes de tudo, da manutenção de arquétipos nos currículos das licenciaturas, como por exemplo, as formações genéricas. Neste caso, a autora supracitada defende que a formação precisa constituir-se como um espaço híbrido que integra aspectos acadêmicos, teóricos e pedagógicos, bem como, saberes do exercício docente.

Outro aspecto apontado por Gatti (2012) faz menção ao fato de que a carreira docente tem baixa atratividade para os jovens, o que é preocupante, pois pode ocorrer um esvaziamento crescente na área. Destarte, Scheibe (2008) atesta que há urgência na instituição de medidas para a construção de um sistema nacional de formação de professores, no qual se garanta “a inserção da juventude na profissão do magistério, oferecendo-lhe oportunidades e condições de formação é um aspecto que merece particular atenção, ao lado da construção de políticas de fixação dos professores nas escolas, com jornada de trabalho que permita seu desenvolvimento profissional” (SCHEIBE, 2008, p.49).

Em consonância, Gatti (2012) afirma que o plano de carreira para professores, destacando o Conselho Nacional de Educação – CNE, que aprovou a resolução CNE/CEB n. 2/2009 onde se institui novas orientações aos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Alguns aspectos que compõem a resolução podem ser destacados, como a ênfase para a importância da carreira dos profissionais da educação, necessidade de equiparar o salário com outras profissões que possuem a mesma exigência formativa inicial, a contribuição da participação de todos os profissionais da educação no projeto de trabalho da escola e maior apoio técnico e financeiro para melhoria das condições de trabalho. Propõe a necessidade de suprir vacâncias por meio de concursos públicos, promover adequada relação numérica professor-estudante de acordo com as características dos educandos, regras claras para ocupação de cargos em perspectiva democrática, focaliza a importância de formação continuada, avaliação profissional e transparência neste processo avaliativo.

Gatti (2012) aponta que em diferentes esferas de gestão pública da educação existem movimentos que se preocupam com os planos de carreira do magistério, esses movimentos ficam mais intensos nos anos 2000. Ressalta que a valorização é indispensável, pois tem impactos na qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas, revelando a importância e necessidade de investir na melhoria de condições de trabalho, remuneração e carreira dos docentes, melhorando assim seu reconhecimento social. Da mesma forma, necessita-se de uma constante avaliação das formações, para que se garanta aos professores “[...] o aprofundamento no conhecimento que é objeto de trabalho dos educadores”. (SCHEIBE, 2008, p.50)

Neste contexto de reconhecimento profissional, também ressalta-se a importância do professor colocar-se como um intelectual da sua área, com clareza teórico-metodológica e que se proponha a compreender sobre o desenvolvimento humano, uma vez que seu campo de atuação trabalha diretamente com diferentes sujeitos. A dificuldade dos professores de tomarem posição e defenderem seus objetivos esta na sua formação que os tornaram meros aulistas, fazendo com que repitam aquilo que os outros pensaram. O processo de ensinar e aprender exige intencionalidade, objetivos claros e planejamento. Existe um diálogo permanente entre estes dois processos, uma vez que o sujeito que aprende também ensina, daí a importância de uma boa formação de professores, pois precisamos de muita clareza para podermos ouvir os alunos e considerar o que eles trazem sem ficar em um achismo e no senso comum. Neste contexto, percebe-se a necessidade do professor ser um pesquisador da própria prática docente. De acordo com Karel Kosik (1976) na pesquisa a essência da coisa não vai se mostrar sem fazer um *detur* (mergulho), é preciso aprofundar o conhecimento. Quem trabalha com pesquisa se não tiver uma base teórica forte pode cair na pseudoconcreticidade, no falseamento. Portanto, é necessária uma formação continuada dos professores para que se constituam como

profissionais da educação e recebam o devido reconhecimento social.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho objetivou-se compreender o conhecimento como ferramenta para a profissionalização docente e seu reconhecimento social, bem como qual o papel da formação continuada na construção do perfil profissional docente. Neste sentido, podemos inferir que a profissionalização docente é um movimento oriundo das sociedades modernas no qual, a docência supera a visão de vocação e ofício, tornando-se um corpo funcional do Estado, embora, autores como Tardif (2013) afirmam que ainda temos muitos resquícios da docência como vocação ou ofício na atualidade e que a profissionalização docente na verdade vem se tornando uma proletarização de algumas redes professores.

Neste contexto, chamou-se a formação continuada como possibilidade de profissionalização docente. Esta discussão conforme abordado por autores como Araújo, Araújo e Silva (2015), tem tomado corpo nos últimos anos. Busca-se por meio da formação continuada uma postura reflexiva e que contemple o desenvolvimento humano.

Por fim, abordou-se o reconhecimento social dos docentes, elucidando aspectos salariais, planos de carreira, jornada de trabalho, bem como o reconhecimento do professor como um trabalhador pertencente a uma categoria fundamental da sociedade. Assim, diante dos achados neste estudo, ainda nos perguntamos se são dadas as devidas condições ao professor para que este se coloque como um profissional de sua área, como um ser inconcluso, bem como, assuma o compromisso com uma educação de qualidade, uma vez que sem o trabalho desenvolvido pelos professores da educação não seria possível a formação de outras categorias de profissionais.

Portanto, para que a profissionalização docente se torne uma realidade concreta é necessário o compromisso do docente

com a constituição do seu conhecimento por meio de formações que levem em consideração a formação humana e assim como, existe a necessidade dos docentes se perceberem pertencentes a uma categoria de trabalhadores que precisa lutar pelo seu espaço.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina UNIEDU/Pós-Graduação pelo financiamento desta pesquisa.

Referências

ANDREIS, Adriana Maria. A aula: um território produto-produtor de espaço. *XIII Coloquio Internacional de Geocrítica*. El control de espacios y los espacios de control, Barcelona, 5-10 de mayo de 2014.

ARAÚJO, C.M; ARAÚJO, E.M.; SILVA, R.D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr. 2015.

BARRETTO, E.S.S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015. p. 679-701

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire. 2000 (Coleção prospectiva, 5)

GATTI, B.A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012.

KOSÍK, Karel. *Dialética do Concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, 2010, p. 17-35.

SCHEIBE, Leda Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, 2007, p. 1287-1302.

SIGNIFICAÇÃO DO MATERIAL CONCRETO NOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA A PARTIR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO

Daniel da Silva Silveira
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
dssilveira@furg.br

Tanise Paula Novello
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
tanisenovello@furg.br

Resumo:

O presente trabalho discute o uso do Material Concreto para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e foi motivado pela iniciativa de professores de uma escola do interior do Rio Grande do Sul para o trabalho conjunto com um grupo de professores de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Busca-se identificar a percepção dos professores sobre a utilização desses materiais e conhecer suas opiniões com relação à significação e sistematização dos conceitos matemáticos que esses objetos possibilitam. Este estudo foi orientado por um processo de investigação-ação e como ferramenta de registro da pesquisa utilizou-se a filmagem dos encontros e as anotações em um diário de pesquisa. Através da análise das manifestações dos professores, verificou-se que, para a incorporação do uso do Material Concreto nos Anos Iniciais, é necessário problematizar o ensino de Matemática em espaços de formação continuada dos docentes, bem como aproximar os conceitos dessa disciplina com os materiais do cotidiano dos estudantes.

Palavras-chave: conceitos matemáticos; formação continuada; material concreto.

1. Introdução

Em 2009, a equipe gestora e o corpo docente dos Anos Iniciais de uma escola localizada no município de São José do Norte/RS – Brasil – solicitaram ao grupo de professores de Matemática do Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG – auxílio para utilização do Material Concreto que a escola havia recebido de órgãos públicos. A partir dessa solicitação, elaborou-se o projeto Utilização de Material Concreto no Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para consolidar essa parceria e viabilizar o auxílio requerido pelo grupo de professores do município.

Desse modo, o projeto citado teve como objetivo promover espaços de discussão e formação continuada dos professores, especialmente no que tange à utilização de Materiais Concretos para o ensino de Matemática, tendo em vista que os professores manifestaram, ao corpo gestor da escola, dificuldades em trabalhar os conceitos dessa ciência, alegando que, em sua formação inicial, tiveram ênfase na alfabetização da escrita e da leitura, em detrimento da alfabetização matemática.

Foram realizados oito encontros presenciais de três horas, dos quais participaram 34 professoras, destas 40% têm formação inicial em Pedagogia e somente duas não possuem formação no magistério. Todas trabalham com turmas de Anos Iniciais e Educação Infantil, possuindo em média 25 estudantes. Grande parte dessas professoras trabalha 20 horas/aula em escola pública.

Em 2010, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, na FURG. Motivado pela experiência que vivenciei no mencionado trabalho ampliei com o grupo da Matemática a ideia inicial do projeto, abrangendo mais dois grupos de professores dos municípios de Santo Antônio da Patrulha e Mostardas. Assim, baseei a minha

dissertação na análise da apropriação do Material Concreto pelos professores dos Anos Iniciais composto por esses três grupos.

Sabe-se que a contribuição do uso do Material Concreto para o desenvolvimento cognitivo da criança é tema recorrente e consolidado em várias pesquisas (MAGINA e SPINILLO, 2004; PAIS, 2006, 2008; ORTEGA, 2011). No entanto, esta ainda não é uma prática periódica situada nos Anos Iniciais, nem uma prioridade nos cursos de formação inicial de professores, conforme mostram algumas dissertações e teses (GIMENES, 2006; PANNUTI, 2007; BUENO, 2009; MENDONÇA, 2009; GOMES, 2010). Assim sendo, pode-se conjecturar que esses indicativos apontam para a necessidade de manter a discussão e a produção de conhecimento a esse respeito.

Associado a essas evidências, pode-se também observar historicamente a compreensão da Matemática como uma ciência que se utiliza somente de aplicação de fórmulas e resolução de algoritmos. Valente (2004), percorrendo a trajetória da Matemática, verificou que esta foi introduzida em todas as séries do ensino no Brasil em 1929, por Euclides Roxo. Durante muito tempo, o ensino dessa disciplina foi caracterizado pela concepção bancária, ou seja, o educador “faz comunicados e depósitos que os estudantes, meras incidências recebem pacientemente, memorizam e repetem” (CUNHA, 1998 apud FREIRE, 1975, p. 66). Selbach et al. (2010) salienta que “o professor que passa novas informações, sem permitir que seus alunos conquistem uma nova maneira de compreender, na verdade não está ensinando, apenas ajudando o aluno a encher sua cabeça de coisas que não sabia e que, por certo, logo as esquecerá” (p. 19), o que também endossa a necessidade desse estudo.

O ensino transmissivo dominou a sala de aula durante décadas, todavia, essa concepção tem sido transformada pela evolução das teorias cognitivas e pelo surgimento de novas metodologias de ensino que potencializam a contextualização do saber, a compreensão de regras e a articulação de representações

matemáticas. Dessa forma, o movimento da Educação Matemática tem sido conduzido por pesquisadores e especialistas da área da Educação e da Matemática, que acreditam na importância de considerar a realidade social do estudante, o que favorece a compreensão e construção do conhecimento matemático.

Nesse contexto é que os Materiais Concretos se configuram, então, em uma possibilidade de recurso pedagógico que parte da prática para problematizar e construir conceitos, a fim de minimizar as rupturas dos saberes e favorecer a articulação do cotidiano com o saber escolar. Nesse sentido, portanto, entende-se o Material Concreto como qualquer objeto físico que se possa manipular, buscando explorar suas características e associá-las aos conceitos da ciência Matemática.

Todas essas compreensões subsidiaram o trabalho realizado com os professores dos municípios citados e, para a sua realização, contemplou-se a utilização de cinco materiais: Blocos Lógicos, Material Dourado, Ábaco, *Cuisenaire* e Discos de Fração. Estes cinco objetos foram recebidos pela escola do município de São José do Norte e os membros do projeto consideraram tais materiais com grande potencial para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Sendo assim, neste artigo, discutir-se-á sobre a percepção e as dificuldades dos professores de São José do Norte em relação ao uso do Material Concreto no ensino de Matemática, uma vez que este foi o primeiro município a manifestar o interesse sobre essa temática. Para tanto, a seguir, apresentar-se-á a proposta pedagógica desenvolvida com esses professores.

2. Contextualização da proposta pedagógica:

O grupo proponente do projeto em questão compreende que o estudante tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e acredita que é no espaço da prática que a teoria é tecida (LOPES; MACEDO, 2005). Apoiados nessa premissa, os professores da FURG partiram dos materiais que a escola possuía

para pensar a proposta pedagógica dos encontros. Ainda que existam diversas possibilidades de vinculação conceitual para cada um dos Materiais Concretos, elencaram-se alguns conceitos matemáticos para serem explorados, conforme segue: Blocos Lógicos - relações de conjuntos envolvendo as operações básicas; Ábaco - valor posicional do número, sistema de numeração decimal e operações de adição e subtração; Material Dourado - sistema de numeração decimal e propriedades das quatro operações fundamentais; Cuisenaire - quatro operações básicas e suas propriedades, decomposição dos números e proporção; Disco de Frações - conceitos de fração, operações com números fracionários e relação de proporção.

A fim de organizar a dinâmica dos encontros, foram propostas atividades de experiência que consideraram a manipulação do Material, a discussão sobre seus limites e formas de articulação desses objetos aos conceitos matemáticos. Fiorentini e Miorim (1990) acreditam que o conhecimento experiencial, teórico-metodológico por parte do professor sobre os materiais pode promover um aprender significativo e, assim, o educador tem a possibilidade de instigar o estudante a pensar a respeito do que está sendo realizado, incorporar soluções alternativas acerca dos conceitos envolvidos nas situações e, conseqüentemente, ajudá-lo a aprender.

Desse modo, no primeiro encontro do projeto, discutiu-se a respeito do papel do professor no processo de ensinar, a partir da apresentação de um vídeo em que professores dos Anos Iniciais falavam sobre sua experiência no espaço escolar e como trabalhavam os conceitos de Matemática nos Anos Iniciais. Através dessa mídia, debateu-se acerca do entendimento das educadoras de São José do Norte sobre a aplicação de estratégias metodológicas para o ensino de Matemática com enfoque na utilização de Materiais Concretos.

Nos demais encontros, foram exploradas algumas possibilidades de como se trabalhar com cada um dos Materiais

expostos e foram problematizadas estratégias pedagógicas a fim de realizar o resgate conceitual e discutir a utilização do Material Concreto para alcançar a abstração dos conceitos matemáticos. Nos encontros, abordou-se, também, a importância de expandir os conceitos matemáticos em sala de aula de forma gradual, ou seja, buscar encadear conceitos novos com outros já existentes no plano cognitivo do estudante.

Fagundes, Sato e Laurino (2006), ao explicar o processo de aprendizagem do estudante, dizem:

Para que um novo conhecimento possa ser construído ou para que o conhecimento anterior seja melhorado, expandido, aprofundado, é preciso que um processo de regulação comece a compensar as diferenças ou as insuficiências do sistema assimilador [...] (p. 23).

Para registrar a experiência com as professoras municipais, os encontros do projeto foram filmados e transcritos. As ações pedagógicas desenvolvidas também foram anotadas em um diário de pesquisa, bem como as reflexões a respeito dessa experiência, uma vez que, desde o início do trabalho, o grupo tinha a intenção de refletir e produzir conhecimento científico sobre o tema em foco. Assim, a seção seguinte deste trabalho discute a opinião dos professores sobre uso do Material Concreto, a partir dos registros e das leituras realizadas.

3. Diálogos a partir das manifestações dos professores:

Vincular os conceitos matemáticos com o contexto social dos estudantes pode criar condições de aprendizagem que permitam a construção dos conceitos em situações vivenciais. Diversas são as possibilidades de contextualização para problematizar o saber matemático, tendo em vista que este pode estar articulado, por exemplo, a fatos históricos, políticos, sociais, econômicos, científicos, lúdicos, entre outros. Piaget (1970) explica que “há adaptação quando organismo se transforma em função do

meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele, favorável à sua conservação, isto é, à conservação do organismo” (p. 16), ou seja, favorável à aprendizagem. A fala da professora Alfa demonstra sua compreensão sobre essa possibilidade de contextualização da Matemática:

A Matemática está aí (sic) em todos os lugares, ao nascermos, a matemática já está em contato conosco, ela precisa ser trabalhada com as crianças, pois eles já estão inseridos nesse contexto, então trabalhar é um outro passo muito importante. (Depoimento extraído da filmagem, 2009).

Partir das vivências dos estudantes permite incluir a dimensão social e a multiplicidade de fatores contidos na formação de conceitos. Para Micotti (1999), o ensino da Matemática, quando vinculado a situações da vida, permite superar o caráter abstrato que surpreende especialmente os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que as ideias, os procedimentos e as representações matemáticas parecem muito distantes daquelas utilizadas na experiência prática ou na vida diária.

Muitas vezes, as crianças são apresentadas ao mundo dos números sem compreendê-los. Por isso, é trivial que se trabalhe na escola com a repetição de sequências numéricas sem o estabelecimento de relações entre símbolos e quantidades. Nessa fase de desenvolvimento os estudantes estão no período concreto e compreendem o que significa, por exemplo, ter dois irmãos, três bonecas, seis carrinhos, etc. e, por isso, podem associar o símbolo a essas quantidades por eles já compreendidas, o que é diferente de introduzir uma sequência numérica (como, por exemplo, 1, 2, 3 ou 6, 7, 8), sem relação ou com uma relação hipotética, generalista.

Lopes e Macedo (2005) propõem a inversão da polarização moderna entre teoria e prática, passando a compreender o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida. Assim, a elaboração de atividades vinculadas ao contexto dos estudantes exige do professor pesquisa e planejamento para que os educandos possam

relacionar as informações com as especificidades de cada conhecimento, a fim de superar a memorização inexpressiva e aplicação direta de regras e fórmulas.

Nessa perspectiva, atividades que favoreçam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade auxiliam nessa superação, e o Material Concreto como um recurso pedagógico pode se tornar um aliado nessa tarefa, além de contribuir para a realização de um trabalho cooperativo na construção de conceitos e na resolução de problemas (PAIS, 2006). Portanto, orientar o estudante na resolução e na elaboração de um problema é uma ação processual.

Fagundes, Sato e Laurino (2006), a esse respeito, destacam que:

a competência do aluno para formular e equacionar problemas se desenvolve quando ele se perturba e necessita pensar para expressar suas dúvidas e quando lhe é permitido formular questões que lhe sejam significativas, pois emergem de sua história de vida, de seus interesses, seus valores e condições pessoais (p. 19).

A professora Beta confirma essa ideia, tanto no que se refere ao seu desejo como ao de seus estudantes:

Quero aprender a Matemática de um modo lúdico para chamar a atenção das crianças, eu procuro trabalhar dessa forma e notei que as crianças se envolvem mais. (Depoimento extraído da filmagem, 2009)

Pela ludicidade associada ao desejo é possível trabalhar o pensamento simbólico, o desenvolvimento de estratégias para resolver situações-problemas, o raciocínio lógico, o argumentativo e as competências que ampliam a capacidade de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (PAIS, 2008). A ludicidade também colabora para a socialização dos estudantes, promovendo a integração e a participação efetiva nas atividades propostas.

A maioria dos estudantes gosta de ser desafiado, porém, a precariedade das condições de ensino e os equívocos de

determinadas orientações pedagógicas, muitas vezes, tornam o ensino de Matemática algo desinteressante e vago, não despertando nos estudantes o interesse necessário para o seu aprendizado. Por isso, defende-se que o ensino de Matemática, a partir da utilização de Material Concreto, pode promover uma aula mais interativa, e, conseqüentemente, despertar no estudante o interesse, a busca, a curiosidade e o espírito de investigação. Isto instiga a elaboração de perguntas, o desvelamento de relações, a criação de hipóteses e a descoberta das próprias soluções.

Tais materiais podem viabilizar a aprendizagem através do experienciar, possibilitando a ampliação de significados matemáticos. A professora Omega nos mostra sua dificuldade na significação de conceitos matemáticos.

Trabalhar a Matemática nas séries iniciais assusta um pouco, pois parece que não temos recursos, não lembramos, a formação inicial faz tempo, ou eles não ensinaram, ou achamos que temos uma deficiência na formação. É difícil, mas é importante, os saberes aprendidos em um outro tempo precisam ser revisitados e trabalhados a todo o momento. (Depoimento extraído da filmagem, 2009).

Em alguns casos, a dificuldade do professor consiste em propor situações que, a partir do lúdico, levem ao pensamento abstrato. Tal complexificação do pensamento pode ser atingida por um processo que compreende o aperfeiçoamento, a formalização e a generalização de conceitos. Essa angústia expressa pela professora Omega pode ser minimizada se o planejamento de atividades lúdicas contemplar as etapas que levem ao pensamento abstrato. Antunes (1998), a esse respeito, salienta que a atividade lúdica só é eficaz se for desempenhada simultaneamente na função distrair e instruir, ou seja, ao promover uma atividade em que o estudante esteja brincando é importante que esta esteja vinculada a exploração de conceitos favorecendo a aprendizagem pela formação de ideias.

A aprendizagem concebida como o resultado de permanentes articulações não-ordenadas entre símbolos e conceitos

busca trabalhar, simultaneamente, seus aspectos experimentais, intuitivos e teóricos, sem priorizar as abstrações. Por esse motivo, a construção de noções matemáticas, por meio de situações significativas, que utilizem o Material Concreto, possibilita não só o estabelecimento de relações entre quantidades e símbolos, mas também o entendimento significativo do algoritmo.

Nesse sentido, cabe salientar que utilizar o Material Concreto por si só, não garante aprendizagem. É fundamental que o professor, enquanto articulador das situações experienciadas por meio do Material Concreto, promova a articulação das ações com os processos de abstração e sistematização. Piaget (1977) fala da abstração “como um dos aspectos dos processos mais gerais da equilibração, isto é, o processo de mudança que ocorrerá no pensamento” (p. 27).

Esse processo, mais do que possibilitar a aprendizagem de uma série de conceitos, abarca as mudanças de níveis das estruturas cognitivas e estas, por sua vez, levam a abstração a encarar o conhecimento como algo que está em construção. A esse respeito, Silva (2010) diz:

[...] o ápice do conhecimento científico não está em se esgarçar ao máximo seus elementos e meramente somá-los, mas em elaborar sínteses cada vez mais complexas dos processos movidos pelos desejos ou necessidades do sujeito (p. 53).

O depoimento abaixo, da professora Ró, reafirma a dificuldade em trabalhar com o Material Concreto, alegando que isso decorre da falta de afinidade desta docente com a Matemática.

[...] não tenho muita afinidade, mas espero aprender a trabalhar com o material concreto, pois sei da sua importância. (Depoimento extraído da filmagem, 2009).

Como ter afinidade com o desconhecido, se o que fazemos não nos ‘serve para nada’, não faz sentido, não nos dá prazer, não nos desperta a curiosidade? Desse modo, o desejo de descobrir continuará sendo desconhecido. Assim, propor situações

significativas de aprendizagem implica conhecer os modos interativos a partir dos quais os sujeitos apreendem relações matemáticas em seu cotidiano, tanto no plano das operações lógicas quanto das interações propriamente ditas.

Essas interações dependem também das tecnologias que viabilizam as trocas (LAURINO, 2001). A presença do Material Concreto enquanto tecnologia faz com que os objetos matemáticos possam ser representados de modos diferenciados, oportunizando novos observáveis e evidenciando propriedades.

Estudos mostram (LORENZATO, 2006) que esses materiais têm possibilitado aos estudantes estabelecerem relações entre as situações experienciadas na manipulação de tais materiais e a abstração dos conceitos estudados. Além disso, para Pais (2006), 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.

Esta análise das primeiras impressões mostrada, a partir dos discursos dos professores do município de São José do Norte, ratifica a importância de problematizar o ensino de Matemática através da criação de espaços para a formação continuada dos docentes. Além disso, mostrou-se também a importância do uso de Materiais Concretos vinculados no ensino de Matemática e a necessidade de aproximar os conceitos da ciência com o cotidiano dos estudantes.

4. (Re)pensando as ações

Para Piaget (1997), é da ação que a inteligência, o pensamento e a lógica derivam, pois a operação nasce da ação. Ao preconizar a inteligência, esse autor estabeleceu uma sequência de etapas em que o pensamento concreto antecede ao pensamento abstrato necessariamente.

Decorre daí, que os primeiros níveis apoiados em Materiais Concretos servem de alavancas para o desenvolvimento dos níveis superiores de pensamento, os quais são necessários não só para o avanço das ideias matemáticas, mas também para a compreensão dos processos de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo básico. Tais constatações evidenciam a importância de serem viabilizados espaços de formação continuada a fim de que os docentes possam discutir estratégias pedagógicas para trabalhar diversas áreas do conhecimento, inclusive a alfabetização matemática nos Anos Iniciais, conforme foi tratado neste trabalho.

A prática pedagógica reflexiva, com um olhar contextualizado sobre as ciências que considere os fatores sociais, as formas de organização das aulas, a relação com outras áreas do conhecimento e do currículo abre a possibilidade para se pensar em um currículo articulado e diversificado. Em consequência, é possível transformar a Matemática em uma ciência prazerosa, criativa e viva, significativa ao discente.

Estar imerso no mundo cultural, social e político em que os estudantes se situam é uma forma de nos relacionarmos com eles enquanto cidadãos que vivem, experienciam e ultrapassam as fronteiras das disciplinas escolares. Do mesmo modo, constitui uma maneira de associar o conhecimento científico ao conhecimento produzido pela sociedade, a fim de desmistificar a supremacia que, comumente, é atribuída àquele.

O problema da grande parte dos estudantes não compreender a Matemática não está somente relacionado aos modos de ensinar e aprender essa disciplina, mas também ao fato de que esses modos dificultam a inclusão dos sujeitos nas redes sociais de um pensar matemático. Por isso, propõe-se uma alfabetização matemática que faça com que o sujeito adquira certa autonomia e potencialização diferenciada no modo de construir relações em seu mundo.

Assim, o uso imbricado e periódico do Material Concreto nos Anos Iniciais e sua preeminência nos cursos de formação inicial

de professores podem alterar as formas de alfabetização, aproximando estudantes e professores dos objetos matemáticos, uma vez que permite operá-los, manipulá-los diretamente e, até mesmo, transformá-los.

Conforme se pode mostrar neste texto, a iniciativa da escola em buscar estreitar os laços com a comunidade universitária, objetivando promover um espaço de discussão do ensino de conceitos matemáticos, possibilitou ao grupo experienciar os Materiais Concretos. Isto, por sua vez, permitiu mostrar como estes objetos auxiliam na aprendizagem, bem como no estreitamento da relação entre professores, acadêmicos e pesquisadores da área de Educação Matemática.

Referências:

- ANTUNES, C. *Jogos para Estimulação das Múltiplas Inteligências*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.
- BUENO, C. *Alfabetização matemática: manifestações de estudantes do primeiro ciclo sobre geometria*. Curitiba: UFPR, 2009. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- CUNHA, M. I. *Professor Universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- FAGUNDES, L. C.; SATO, L. S.; LAURINO, D. P. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram!**. São Paulo: Agência Espacial Brasileira, 2006. Disponível em: <<http://www.oei.es/tic/me003153.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2011.
- FIorentini, D.; Miorim, M. A. Uma reflexão sobre o uso dos materiais concretos e jogos no ensino da matemática. *Boletim SBEM*, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 5-10, 1990.

- GIMENES, J. *Contribuições de um grupo de estudos para a formação matemática de professores que lecionam nas séries iniciais*. Rio Claro: UNESP, 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.
- GOMES, R. Q. G. *Saberes docentes de professores dos anos iniciais sobre frações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- LAURINO, D. P. *Rede virtual de aprendizagem: interação em uma ecologia digital*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 158 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós Graduação em Informática na Educação, Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia, Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *O pensamento curricular no Brasil*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). 2º. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 13-54.
- LORENZATO, S. (orgs.). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MAGINA, S.; SPINILLO, A. G. Alguns 'mitos' sobre a educação matemática e suas consequências para o ensino fundamental. In: PAVANELLO, R. M. (Org.). *Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: A pesquisa e a sala de aula*. São Paulo: Ed. SBEM, 2004. p. 7-36.
- MENDONÇA, I. R. M. M. *Tomada de consciência e formação do educador infantil na iniciação matemática da criança pequena*. Curitiba: UFPR, 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- MICOTTI, M. C. O. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 153-167.
- ORTEGA, E. M. V. *A construção dos saberes dos estudantes de Pedagogia em relação à Matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial*. São Paulo: USP, 2011. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- PAIS, L. C. *Ensinar e Aprender Matemática*. São Paulo: Autêntica, 2006.

- PAIS, L. C. *Didática da Matemática: uma análise da influência Francesa*. São Paulo: Autêntica, 2008.
- PANNUTI, M. P. *Aprendizagem operatória e aritmética inicial na Educação Infantil*. Curitiba: UFPR, 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- PIAGET, J. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- PIAGET, J. *A Psicologia da criança*. Porto: Asa, 1997.
- SELBACH, S. et al. *Matemática e Didática*. Coleção como bem ensinar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
- SILVA, J. A. *Escola, Complexidade e Construção do Conhecimento*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.
- VALENTE, W. R. *Euclides Roxo e a modernização do ensino da matemática no Brasil*. Brasília: Ed. Unb, 2004.

**(IM) POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO
TEÓRICO-METODOLÓGICA DO PROFESSOR DE
MATEMÁTICA NO PDE/PR**

Elisângela Rovaris Nesi
Unilagos
elisangelanesi@gmail.com

José Luiz Zanella
Unioeste
zanellazl@hotmail.com.

Janecler Aparecida Amorim Colombo
UTFPR
janecler.aac@gmail.com

Resumo: O artigo tem por objetivo mostrar as possibilidades e limites da formação teórico metodológica dos professores de matemática no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná - PDE. Está organizado em três partes: na primeira apresentam os dois projetos hegemônicos de formação: o do lado do capital, o projeto de recuo da teoria e, de outro lado, o projeto dos movimentos dos educadores que defendem a formação teórico-metodológica. A segunda parte da pesquisa analisa o PDE-PR e as DCE's com relação à (im) possibilidades dessa formação. Na última parte, apresentam-se os resultados da análise das produções dos professores de matemática. Conclui que o PDE-PR constitui-se como uma possibilidade de formação teórico-metodológica, apesar de a sua operacionalização ter uma tendência para a racionalidade prática.

Palavras- chave: Educação Matemática; Formação de professores; Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná.

Introdução

O presente texto traz uma síntese da pesquisa realizada no mestrado em educação¹ que teve como objeto de estudo e análise a formação do professor de matemática integrante do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE do Estado do Paraná. O objetivo foi verificar em que medida o PDE-PR possibilitou uma formação teórico-metodológica dos professores de Matemática, pertencentes ao Núcleo Regional de Francisco Beltrão-PR, no período de 2007-2013, na perspectiva da Educação Matemática estabelecida nas Diretrizes Curriculares do Paraná que traz os elementos norteadores da prática pedagógica do professor.

Diante de uma proposta curricular e de um programa de formação o desafio é analisar em que medida o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE possibilitou uma formação teórico-metodológica dos professores de Matemática, pertencentes ao Núcleo Regional de Francisco Beltrão no período de 2007-2013, na perspectiva da educação matemática crítica conforme as Diretrizes Curriculares do Paraná. Deste modo, a análise pautou-se nas Diretrizes Curriculares Paranaense (DCE's), nos documentos que oficializam o PDE e nas produções científicas realizadas pelos professores PDE's: projeto de intervenção, implementação pedagógica e artigo científico.

O artigo está organizado em três partes: na primeira se apresentam os dois projetos hegemônicos de formação de professores; do lado do capital, o projeto de recuo da teoria e, de outro lado, o projeto dos movimentos dos educadores que defendem a formação teórico-metodológica dos profissionais da educação. Na segunda parte, analisa-se o programa PDE-PR e as

1 Mestrado em Educação – Área de Concentração: Educação, linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão – PR. Dissertação intitulada: PDE: Possibilidades e limites da formação teórico-metodológica dos professores de Matemática do NRE/ FB (2007-2013), defendida em 24 de novembro de 2015.

DCE's do Estado considerando as (im) possibilidades da formação teórico-metodológica. Na última parte, apresentam-se os resultados da análise das produções realizadas pelos professores de matemática durante o curso.

2. Projetos de formação de professores em disputa

Verificamos que existem dois projetos em disputa de formação de professores. De um lado o projeto vinculado aos interesses do mercado que preconiza o recuo da teoria e, de outro o projeto vinculado aos movimentos dos educadores críticos que defendem uma formação teórico-metodológica. A seguir caracterizam-se brevemente estes dois projetos.

Na lógica do capital, o conhecimento é tratado em uma perspectiva empirista com foco na aprendizagem, para atingir três aspectos: usar, fazer e interagir, aos quais se definem prioridades, currículo, forma de organização e a formação e prática docente (MORAES, 2003). O que se estabelece são os interesses multilaterais como forma de definir uma “sociedade de aprendizazes”, sem que haja necessidade de um aprofundamento teórico entre esses campos.

O professor, na lógica do projeto do capital, é capaz de desenvolver uma série de competências que lhe fornecerão aptidões para resolver os problemas do espaço da sala de aula, como exige a sociedade do conhecimento e o mercado de trabalho. Cabe-lhe dominar técnicas e instrumentos de ensino, dissociadas da produção do conhecimento pela pesquisa.

Nesse sentido, é de responsabilidade do professor não somente conhecer a realidade na qual está atuando, mas se ocupar dela para alcançar os objetivos propostos. A ênfase está nas metodologias de ensino em detrimento da teoria. Trata-se de uma perspectiva de formação fundamentada na racionalidade prática de viés pragmático vinculado à pedagogia das competências.

Na perspectiva do movimento dos educadores (dentre eles destacamos a ANFOPE) busca-se o aprofundamento teórico para propiciar uma prática pedagógica que valorize a formação humana unilateral:

(...) o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2002, p. 26)

Nessa conjectura, ao propiciar uma formação continuada de professores, o ponto fundamental não está na prática, pois, em alguns casos, a ação leva à individualização. É preciso sobrepor-se aos modismos educacionais que massificam os educadores, para compreender a técnica e o processo da teorização, os aspectos sociais, políticos e econômicos que direcionam a educação e que constituem elementos condicionantes da prática pedagógica, definindo a identidade do profissional, que assume um posicionamento diante do processo educativo.

2.1 As Diretrizes Curriculares de Matemática: pressupostos norteadores da prática pedagógica

As DCE's, base curricular norteadora do trabalho do professor, estão organizadas em duas partes: a primeira como estrutura comum a todas as disciplinas, na qual se define os sujeitos escolares, os referenciais e encaminhamentos a serem efetivados no contexto escolar para a socialização do conhecimento. Na segunda parte, a específica da disciplina de Matemática, se estabelecem a historicidade disciplinar, os fundamentos teórico-metodológicos, os conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação escolar. (PARANÁ, 2008). As diretrizes curriculares apontam o ensino da Matemática pautado na Educação Matemática considerando dois aspectos: o linear e sequencial, e

outro a partir das contradições, buscando os aspectos histórico e social, com base na construção humana.

Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 5) especificam que

De modo geral, poderíamos dizer que a Educação Matemática caracteriza-se como uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar.

Nesse sentido, a Educação Matemática traduz a amplitude da prática educativa considerando o social, as finalidades humanas, as dimensões histórico-epistemológicas, culturais e políticas nas múltiplas relações do campo teórico e prático.

As DCE's também estabelecem os conteúdos curriculares estruturantes e as possibilidades de desdobramentos destes em conteúdos básicos, os quais norteiam o trabalho do professor na disciplina de Matemática, com foco em tendências metodológicas na Resolução de Problemas, na Modelagem Matemática, nas Mídias Tecnológicas, na Etnomatemática, na História da Matemática e nas Investigações Matemáticas. Assim como se define as tendências metodológicas, expõem-se os fundamentos bibliográficos norteadores do currículo que sustentam a Educação Matemática e que representam o aporte teórico fundamental ao professor e que definem as características e múltiplas facetas de cada tendência.

Deste modo, compreende-se que as DCE's apontam que cada tendência apresenta características específicas definidas a partir de estudos realizados por pesquisadores que defendem estratégias pedagógicas. Assim tem-se um direcionamento metodológico para viabilizar o processo de ensino e a aprendizagem, uma postura a ser assumida pelo educador e pelo educando, exibindo as múltiplas facetas de cada tendência na tentativa de contribuir teoricamente para a formação do professor de Matemática. Em síntese, as diretrizes curriculares apontam o ensino da Matemática pautado na Educação Matemática

considerando dois aspectos: o linear e sequencial e outro a partir das contradições, buscando os aspectos históricos e sociais, com base na construção humana.

Sobre a definição de Educação Matemática Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 5) esclarecem que,

De modo geral, poderíamos dizer que a Educação Matemática caracteriza-se como uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar.

Nesse sentido, a Educação Matemática traduz a amplitude da prática educativa considerando o social, as finalidades humanas, as dimensões histórico-epistemológicas, culturais e políticas nas múltiplas relações do campo teórico e prático.

2.2 O PDE: uma proposta de formação continuada

O PDE é realizado por um período de dois (2) anos, totalizando 960 horas de estudos, com retorno do professor à Universidade Estadual ou Federal, vinculada ao Núcleo Regional (NRE) no qual o professor PDE está vinculado. O professor é 100% afastado de suas atividades docentes no primeiro ano de ingresso no programa e no segundo ano lhe é concedido 25% de afastamento. No PDE, o processo de formação se define a partir do Plano Integrado que determina atividades a serem desenvolvidas ao longo de todo o programa integrados com vários setores da Secretaria Estadual de Educação, Universidades públicas, Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), Escolas e Professores PDE.

O PDE estabelece uma série de atividades, distribuídas em três eixos: de integração teórico-práticas, de aprofundamento teórico e didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico. O foco principal define-se no eixo das atividades teórico-práticas, no qual são definidas três (3) elaborações

científicas: o projeto de intervenção, a implementação didática e o artigo científico.

O projeto de intervenção parte de uma situação problema vinda do espaço escolar em que se estabelece a justificativa pela escolha, os objetivos, a fundamentação teórica, as estratégias, o cronograma e os referenciais norteadores do trabalho. Estabelece o documento:

O objetivo e o diferencial da pesquisa realizada no PDE é o exercício efetivo da práxis, onde a pesquisa se configura em elemento elucidador da realidade pela tentativa de percepção da totalidade, mesmo que provisoriamente, e também elemento articulador de novas práticas eleitas sob as perspectivas desveladas nesse esforço teórico. (PARANÁ 2012, p.29)

Aponta-se como elemento fundamental do projeto, a prática pedagógica. Cabe ao professor PDE a busca por referenciais teóricos que possam subsidiar o seu trabalho na escola, a qual faz parte do próprio professor, dos cursos estabelecidos pelas IES, da orientação do professor da IES, cuja articulação define a formação do próprio professor e se apresenta na ação pedagógica.

A implementação ocorre no 3º período do programa quando o professor retorna à escola. São aplicadas as ações planejadas pelo professor PDE com auxílio do orientador da Instituição de Ensino Superior (IES). Busca-se enfrentar o problema elencado no projeto de intervenção e contribuir na sua solução, específico da disciplina do professor, com a finalidade de melhoria no ensino e aprendizagem.

No artigo científico constitui-se a finalização da etapa de formação profissional do professor PDE ao longo dos dois anos. Neste período o professor através da produção científica, relata a experiência de participar do programa e do seu trabalho de intervenção escolar.

3. A produção dos professores PDE's de Matemática: a coletânea de materiais, o delineamento da pesquisa e os resultados

Para responder ao problema da pesquisa: Em que medida o PDE proporciona uma formação teórico-metodológica ao professor de Matemática que participa do programa? utilizaram-se as produções realizadas pelos professores PDE's do período de 2007-2013, totalizando 46 profissionais, dos quais 41 fazem parte dessa amostra. Inicialmente foi realizada a leitura de todos os projetos de intervenção, com ênfase nos objetivos geral e específicos, definindo as linhas de Estudo da Matemática, conforme estabelece o programa no ingresso do professor.

O programa PDE traz cinco linhas de estudo na disciplina de Matemática: Tendências Metodológicas em Educação Matemática, Pesquisas em Educação Matemática e Escola, Concepção sobre Matemática e as Práticas Avaliativas, Currículo de Matemática e Diálogos Curriculares com a Diversidade e todo professor PDE precisa desenvolver sua pesquisa em uma dessas linhas.

Por meio da leitura exploratória identificou-se que 92,68% dos professores PDE desenvolveram suas produções direcionadas para as Tendências Metodológicas em Educação Matemática, 4,87 % em Tendências Metodológicas em Educação Matemática e Concepção sobre Matemática e as Práticas Avaliativas, com foco na avaliação escolar em Matemática, perfazendo ainda 2,43% dos materiais em Educação Matemática e Escola sendo que as demais Linhas de estudo não apresentaram nenhuma produção científica.

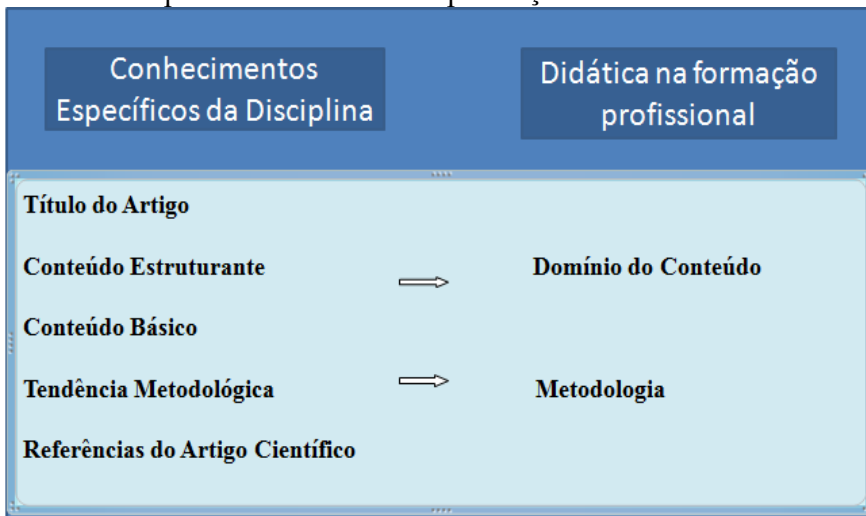
Constatou-se uma busca dos professores em realizar seu projeto de intervenção a partir de temáticas que definem possibilidades de minimizar ou resolver os problemas evidenciados na rotina escolar, com ênfase na prática pedagógica sem preocupação com as discussões que envolvem o aprofundamento teórico no que concebe as questões curriculares.

Considerando as três linhas de Estudo definidas nos projetos delinear-se as características que pudessem contemplar as produções dos professores PDE. Como parâmetro utilizou-se os

objetivos específicos dos projetos para analisar os propósitos da produção na valorização do saber científico com os aspectos da realidade escolar, característica exposta nas DCE (2008) e que condiz com os objetivos do PDE como fundamentais no trabalho do professor. Determina-se assim uma amostra de quatro (4) projetos, referente à linha Tendências Metodológicas em Educação Matemática, e os outros três (3) projetos vinculados as demais tendências, totalizando sete (7) autores e a análise de vinte e uma (21) produções científicas.

Após a análise dos projetos definiu-se um “Esquema de Análise”, através das contribuições de Bardin (1977), com a análise de conteúdos, com os elementos fundamentais para compreender a formação teórico-metodológica do professor de Matemática, como mostra a tabela 1:

Tabela 1: Esquema de Análise das produções científicas



Fonte: Autora (2015)

O esquema definiu-se na leitura do material produzido pelos professores analisando os conhecimentos específicos que caracterizam cada disciplina para compreender a didática

profissional, através do seu domínio de conteúdo e aspectos metodológicos. Considera-se que o esquema estabelece os elementos precursores das características que determinam a formação teórico-metodológica do professor de Matemática: a apropriação do conhecimento científico (conteúdo matemático) e a metodologia aplicada pelo professor.

Trata-se de identificar nos referenciais bibliográficos utilizados pelo professor elementos concordantes com os expressos nas DCE, pois a partir do conhecimento teórico da tendência metodológica, definido nas diretrizes, se estabelecem os subsídios elementares do trabalho pedagógico. Portanto, ao definir uma tendência metodológica para a realização de um trabalho científico, tem-se um conteúdo estruturante e básico a ser desenvolvido e o professor precisa ter a fundamentação teórico-metodológica para concretizar sua ação pedagógica, caso contrário define-se uma prática sem fundamentos, mantendo os pressupostos de um ensino pragmático.

Os estudos da pesquisa indicam uma premência do professor de Matemática em relacionar os conteúdos matemáticos com as vivências dos alunos, de modo que a ação do professor possa intervir e minimizar os problemas do cotidiano das instituições escolares. Desta maneira, no transcorrer de sua produção didática prioriza as atividades de implementação sem ter uma preocupação com os pressupostos orientadores da Educação Matemática.

A maioria dos materiais não traz referenciais básicos de como veicular a tendência metodológica indicada pelo professor no seu trabalho docente. Apenas 28,5% utilizam os autores indicados nas DCE para fundamentar e direcionar a proposta didática e o artigo científico. Há apenas encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento de um conteúdo matemático, desconsiderando o conhecimento do professor em relação a este procedimento, o que na gênese atende as expectativas de um projeto de intervenção,

cuja implementação visa enfrentar problemas pontuais do ensino, mas não uma mudança no conceito pragmático de educação.

A discussão é complexa porque traz o ideal do projeto do capital que propõe possibilidades ao professor de mudanças na prática pedagógica e esta não exige ou apenas um mínimo de teoria, com o intuito de não modificar a realidade, mantendo os propósitos do capital. Por outro lado, oportuniza condições materiais para ao professor PDE aprofundar seus conhecimentos teóricos, elevar-se enquanto classe a partir das discussões realizadas nas IES com o orientador e com os outros profissionais da própria área de conhecimento.

Nessa discussão, percebe-se que na formação de professores, segundo Pimenta (2002, p.41) importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade. Mas que, para os movimentos críticos é possível explorar os conceitos teórico-metodológicos da formação profissional do professor e o definir como sujeito do conhecimento.

Entretanto, o programa de formação continuada PDE traz oportunidades de mudança aos professores PDE, com atividades presenciais nas IES, on-line, orientações através de um professor da área e seminários por área para o aprofundamento do conhecimento científico da Matemática, discussões com outros profissionais da área e leituras específicas do currículo, os quais contribuem para a formação pessoal e profissional dos professores.

Convém destacar que durante o primeiro ano de afastamento, o professor retorna à Universidade para a realização dos cursos específicos da disciplina e os cursos gerais, além das inserções acadêmicas, dos encontros por área e das orientações para a produção do projeto de intervenção, implementação pedagógica e artigo científico. No segundo ano, o professor dá continuidade aos seus estudos apenas com 25% afastado de suas atividades de sala de aula. Neste período ocorre à aplicação da proposta pedagógica e a produção científica mantendo a orientação

pela universidade. Também, o professor PDE recebe seus benefícios salariais e bolsa complementar para suas despesas com deslocamento para a IES.

Diante de um programa de formação que traz condições físicas e estruturais de mudanças na formação profissional faz-se necessário maior articulação do professor com a IES e conseqüentemente com seu orientador além da busca pessoal pelo aprofundamento científico e curricular para compreender as possibilidades que a Educação Matemática estabelece para um novo direcionamento do ensino da Matemática. Ressalva-se que o orientador da IES tem um papel fundamental ao sugerir estudos específicos ao professor, principalmente na tendência metodológica em que serão desenvolvidas suas produções pelo fato que o professor PDE possui uma profusão de conhecimentos advindos da sua prática, mas nem sempre articulados com os fundamentos da Educação Matemática, o que poderá contribuir para o aprofundamento teórico-metodológico do professor PDE.

4. Considerações Finais

Definir mudanças no espaço educacional requer lutas de classes que se estabelecem continuamente. Assim definiu-se o PDE, um programa cuja gênese ocorreu a partir de acordos políticos para que educadores pudessem dar continuidade em seu plano de carreira e cargos. De um lado, o candidato ao governo Roberto Requião, cujos interesses em ter o apoio dos professores facilitou o engajamento do projeto, e de outro lado, os professores preocupados em melhorar suas condições e ascensão profissional, condições que tornaram a idealização do PDE favorável para ambas as partes, à classe trabalhadora e ao projeto do capital.

Compreende-se a existência de dois projetos educacionais: o do Estado e dos movimentos críticos em educação. Apesar de antagônicos, trazem aspectos comuns a partir das políticas públicas que os caracterizam. Ressalva-se que nesta disputa o PDE traz uma

série de benefícios aos professores ofertando condições materiais para sua formação continuada durante os dois anos, no total de 960 horas. Destaca-se o afastamento de 100% do professor no primeiro ano e de 25% no segundo ano. Além de receber seus pró-labores e bolsas adicionais para suprir o deslocamento e alimentação durante a permanência no curso.

Ao retornar as IES são ofertados os cursos de aperfeiçoamento e orientação com professor da universidade. Tais contribuições favorecem a atualização de informações e novos conhecimentos para que o professor PDE possa ter os subsídios necessários para realizar suas produções científicas e demais atividades exigidas pelo programa. Entretanto, destaca-se que há interesses por parte do Estado, no sentido de moldar a produção de conhecimentos do professor em desenvolver habilidades para intervir com instrumentos que possam sanar os problemas escolares. Verificamos que na organização “curricular” do PDE, a carga horária de disciplinas de aprofundamento teórico-metodológico é reduzida, com apenas 64 horas de estudos, não sendo suficiente para que se concretizem mudanças. A própria proposta do programa é de desenvolver um projeto de intervenção, nesse caso, a denominação já traz indicativos de que o objetivo está vinculado a um problema encontrado no espaço escolar, ou seja, o professor PDE precisa identificar e definir atividades que podem ser desenvolvidas na escola para minimizar o problema, uma proposta de dotar o professor de competências para mudar o contexto atual educacional.

Considera-se relevante na pesquisa o indicativo de que diante das Diretrizes Curriculares, como eixo norteador das discussões curriculares e as linhas de estudo propostas no PDE, a linha Tendências metodológicas em Matemática, representou a maior busca por estudos. Representa um indicativo que não apenas o Estado estabelece tentativas que direcionem o trabalho do professor, mas, que ele próprio diante da ênfase na prática, busca

conhecimentos que possam contribuir para amenizar os problemas vivenciados na escola.

Ressalva-se que para efetivar mudanças na Educação não basta ofertar ao educador um curso de formação continuada. Trata-se de processos amplos de interesses que discutem aspectos econômicos, políticos, éticos, culturais e sociais. E enquanto se pensar no professor como profissional individual para mudar o coletivo, sem analisar todos os demais aspectos que contribuem para a melhoria do sistema educativo poucas mudanças será efetivado, significativas e duradouras.

Após o término do programa PDE em dois anos há necessidade de continuidade no aperfeiçoamento do professor. Dentre as possibilidades que podem ser sugeridas atividades de extensão universitária vinculadas à formação continuada. O professor participante do PDE estabeleceu vínculos de pesquisador e estes precisam ser aprimorados elencados como novas possibilidades de superação da técnica com o propósito de elevação da teoria e de estado permanente de trabalho coletivo tanto para o professor de Matemática como para outra área do conhecimento.

A oportunidade estabelecida no PDE para uma formação continuada é possível a partir de melhor articulação entre o professor PDE e o orientador da IES na busca de aprimoramento da ciência e do trabalho, considerando a importância dessa formação para a definição da totalidade do sujeito e das intervenções que poderá realizar no contexto educacional e social. Sugere-se que haja maiores esclarecimentos dessa relação teoria e metodologia, na proposta das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para que o professor PDE, na disciplina de Matemática possa ter um olhar abrangente e crítico do seu papel de educador.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- FIORENTINI, D; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MORAES, Maria C. M. de. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MORAES, Maria Célia Marcondes e TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/portal/diretrizes/index.php>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- PARANÁ. **Lei Complementar 103/2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Diário Oficial 6687 de 15 de mar. 2004. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/File/Lei_Complementar_103.pdf. Acesso em: 20 jan.2015.
- PARANÁ. **Lei Complementar 130/2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná. Diário Oficial 8266 de 20 de jul. 2010. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/francisco beltrao/arquivos/File/disciplinas/pde/lei130.pdf> Acesso em: 20 jan.2015.
- PARANÁ. SEED. **Programa de desenvolvimento educacional – PDE – I Seminário Integrador 2012**. Documento-Síntese. Versão para discussão. Curitiba, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- UNESCO. Educação para todos: o Compromisso de Dakar. Brasília: CONSED, 2001.

O TRABALHO DOCENTE E A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS COTIDIANOS

Maria Helena da Costa

Instituição Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

E-mail: mariahelenacosta71@gmail.com

Esta comunicação tem o objetivo de interpretar como o trabalho docente e a evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulam-se cotidianamente. Por meio de pesquisa bibliográfica procurou-se compreender as características socioeconômicas, culturais e pessoais dos alunos matriculados nessa modalidade, o papel do professor para a promoção de sua aprendizagem e, os fatores que contribuem para que muitos evadam do processo educacional mesmo reconhecendo sua importância diante da estrutura atual da sociedade (capitalista e excludente). De maneira complementar, foi elaborada uma pesquisa de campo com algumas docentes que atuam no ensino fundamental I com a EJA, na rede municipal de educação em Foz do Iguaçu, para compreender tais aspectos a partir da realidade local. Entre os resultados obtidos, nota-se uma concordância entre os autores pesquisados de que a maneira como o professor direciona seu trabalho pode motivar esse aluno a frequentar a escola enfrentando as dificuldades que irão emergir tanto de ordem pessoal como inerentes ao próprio processo de ensino e aprendizagem. Por isso, entre outras ações, cabe ao professor estreitar os vínculos afetivos com seus alunos, compreendendo suas dificuldades, valorizando e articulando seus conhecimentos e o currículo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Professor; Evasão; Desafios docentes.

1. Introdução

Ao reconhecer a importância do processo educacional para a formação humana integral, exercício da cidadania e ingresso no mundo do trabalho, a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, deixa claro que a Educação é um dever do Estado. Por isso, devem ser construídas e mantidas pelo poder público, em todo o território, instituições que ofereçam a educação básica de qualidade, com igualdade de condições para o acesso e permanência.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), norteadora da Educação no país, o processo de ensino deverá ocorrer obrigatoriamente entre 4 e 17 anos, sendo o ano de 2016 o último para que os estados e municípios se adequem para cumprir as determinações da Emenda Constitucional (EC) 59. Na referida lei, consta também o artigo 37, que discorre sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade educacional que assegura aos cidadãos que não tiveram acesso ou oportunidade de estudar na idade própria retomarem o processo educativo no ensino fundamental, médio e/ou profissionalizante.

Frente a uma sociedade capitalista cada vez mais excludente, a manutenção da EJA é indispensável, uma vez que, a concorrência entre os trabalhadores é nítida e a qualificação contínua é uma exigência comum em todos os setores econômicos. Para que estes jovens e adultos possam retornar à escola, é de responsabilidade do Estado viabilizar e estimular o acesso e a permanência deste trabalhador, considerando suas características, interesses, condições sócio-econômicas, dentre outras especificidades.

Contudo, mesmo nas escolas onde ocorre a oferta de vagas na EJA, ainda são comuns os casos de evasão, ou seja, os alunos matriculam-se conscientes da importância de retomarem o processo formal de ensino para obterem a certificação da educação básica, mas acabam abandonando-a novamente. A necessidade de investigar melhor essa situação justifica o desenvolvimento desta

comunicação, pois enquanto docente de EJA, verifico cotidianamente essa realidade, bem como a necessidade de serem encontradas estratégias para minimizá-las.

Assim, o objetivo geral desta comunicação visa interpretar como o trabalho docente e a evasão na Educação de Jovens e Adultos articulam-se cotidianamente. Os objetivos específicos que direcionaram as discussões seguintes foram: compreender as especificidades da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o perfil do aluno atendido; analisar as exigências da prática docente nessa modalidade; destacar os fatores condicionantes da evasão e o modo como o professor pode contribuir para minimizar tais índices; ilustrar como os professores que atuam no ensino fundamental I na EJA, na rede pública municipal de Foz do Iguaçu/PR, compreendem a evasão e a adoção de possíveis estratégias para minimizá-la.

A metodologia empregada nesta comunicação, deu-se por meio de pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008), caracteriza a etapa inicial de qualquer pesquisa científica sendo desenvolvida a partir de materiais já produzidos, sobretudo, de livros e artigos científicos, embora também possam ser consultadas outras obras e, por pesquisa de campo realizada com sete docentes que atuam na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu, com turmas de EJA, no ensino fundamental I.

2 Educação de jovens e adultos no Brasil: especificidades do aluno e responsabilidades do Estado

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), o artigo 37 define a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade educacional que atende os cidadãos que não tiveram acesso, tiveram a oportunidade de estudar e/ou concluir a educação básica entre quatro e dezessete anos. Dessa forma, podem retomar o processo educativo conquistando a certificação tão exigida e valorizada atualmente.

Friedrich et al (2010) compreendem que a presença de adultos analfabetos ou com baixa escolaridade no país, resulta da estruturação de uma sociedade desigual, que reforça as estruturas dominantes, exclui e seleciona cada vez mais. Isso se justifica por vários fatores como, por exemplo, as inovações tecnológicas, políticas e econômicas que criam novos cargos cotidianamente ao passo que extinguem outros, ampliando sucessivamente o número de desempregados no país.

Para que os educandos que retornam à escola após longos anos longe do processo de ensino, consigam alcançar seus objetivos e superar as dificuldades comuns em seu cotidiano, é necessário que sejam respeitadas e valorizadas suas características, interesses, condições socioeconômicas, expectativas, dentre outras especificidades no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar o perfil desses educandos, Friedrich et al (2010, p. 4) enfatizam:

Com um público específico que traz consigo sequelas de experiências frustradas ao longo da vida, o adulto chega à EJA com uma bagagem cultural diversificada, habilidades inúmeras, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o seu mundo. Muitos se encontram humilhados pela condição de excluídos da escola por diferentes razões: necessidade de trabalho, reprovações sucessivas, por não se terem adaptado às normas da escola, por não terem conseguido aprender o que necessitam com urgência aprender o necessário para sobreviver neste mundo científico e tecnológico em que vivem.

Como resultado, aqueles alunos que possuem más experiências em relação ao processo de ensino, retornam à escola cheio de perspectivas e receios em relação à aprendizagem, ao papel do professor e ao seu como aluno. Além disso, possuem inúmeras responsabilidades no âmbito familiar que podem acabar reduzindo sua dedicação e ampliar suas dificuldades frente às atividades propostas, portanto, é fundamental que os docentes apresentem um olhar diferenciado e mais atencioso em relação a

esse aluno, assim como a equipe pedagógica e o diretor da instituição para que não desista novamente.

Para Antunes, Stobäus e Mosquera (2008) o aluno da EJA não teve seus direitos de ensino e de aprendizagem construídos na idade regular, por isso necessita ter acesso a praticas metodológicas que facilitem seu aprendizado e a conseqüente assimilação de novos conceitos, a (re)significação de antigos saberes e valorização de sua dignidade, deixando de ser excluído para se tornar incluso no processo de ensino e aprendizagem, pois tem em suas aprendizagens a possibilidade de mudar sua vida e se aperfeiçoar. Esses autores (2008, p. 02) evidenciam também que:

A EJA é espaço educativo diferenciado pelas particularidades de seus alunos. Uma realidade em que se torna imprescindível a utilização de modelos de ensino atual em diversas contextualizações, bem como renovados modelos pedagógicos transpostos em práticas distintas e efetivas, em suas reais considerações. Acreditamos ser a EJA um momento pedagógico de representatividade social, situação ímpar de aprendizado pelas inter-relações heterogêneas que são estabelecidas entre todos seus atuantes, pois possibilita a cada educando um espaço democrático de conhecimento, de auxílio de vivências possíveis nas conturbadas discriminações sociais, objetivando um projeto de sociedade menos desigual.

A Educação de Jovens e Adultos além de ser um compromisso do governo brasileiro, apresenta-se como uma possibilidade de minimizar as barreiras sociais nas quais muitos cidadãos ainda encontram-se, ter condições dignas de vida, tampouco condições para se inserirem no mercado de trabalho concorrendo com aqueles que possuem maior especialização e/ou conquistando salários maiores.

Ao mesmo tempo, como bem retratam Hilbig e Estrada (2011, p.357), o atual mercado de trabalho exige trabalhadores capazes de dominar “tecnologias, tendo que saber operar os códigos da modernidade, tecnologias, equipamentos informatizados e produzir com muita qualidade”. Dessa forma, os

analfabetos ou pessoas com baixa escolaridade ampliam o quadro de exclusão já vivenciado e, quando se inserem no mercado de trabalho comumente desenvolvem funções braçais e com menores remunerações.

Diante disso e das tantas mazelas sociais que atingem este país, como ressaltado anteriormente, a educação enquanto obrigação do Estado amplia sua importância devendo realmente permitir que qualquer cidadão possa estudar, matriculando-se na EJA ou no ensino regular, obtendo inicialmente a certificação da educação básica e a partir disso, repensar seu papel social, cidadão e/ou profissional.

2.1 Prática docente na EJA

Para facilitar o acesso e a permanência dos alunos da EJA na educação básica, o professor deverá apresentar uma formação específica, pois os jovens e adultos possuem um perfil bem distinto daqueles matriculados no ensino regular, competências e habilidades consolidadas pela experiência, além da possibilidade de construção de vínculos afetivos capazes de facilitar a mediação e mobilização dos alunos frente aos conteúdos curriculares.

Torres (1999, p. 101) percebe que a atuação do professor na EJA é essencial no sentido de motivar os alunos e facilitar sua aprendizagem. Para tanto, precisará mostrar-se como “eficiente e eficaz, sendo caracterizado como sujeito polivalente, profissional competente, agente de mudança, praticante reflexivo, professor investigador, intelectual crítico e transformador”. Isso far-se-á em grande medida por meio da articulação de conhecimentos teóricos e práticos com o objetivo de transformar o senso comum captado pelos alunos em conhecimento científico, atraindo sua atenção, cativando e, principalmente, mostrando-lhes que são capazes de superar as dificuldades impostas pela aprendizagem cotidiana.

Corroborando com isto, Libâneo e Oliveira (2003), descrevem que os alunos deverão ampliar sua habilidade de

conciliar suas aprendizagens ao saber científico, para que ao fim de cada ciclo educacional tenham se apropriado de novos saberes necessários para se qualificar e para lidar com diferentes situações.

As interações entre professor/aluno e aluno/aluno na dinâmica da sala de aula, possibilitarão a produção de novos conhecimentos e informações num contínuo processo de aprendizagem no qual os educandos se apropriam de “informações, conhecimentos, habilidades e atitudes. Esses processos ganham sentido na medida em que possuem relação com a realidade vivida, com o contexto cultural, com a existência social e pessoal” (CORRÊA, 2007. p. 26). Por isso, a aprendizagem alcançada pelo aluno de EJA necessita estar intimamente ligada à sua experiência de vida, para ser internalizada com maior facilidade conseguindo concluir matéria por matéria até que termine o ensino fundamental e médio.

2.2 A prática docente e a minimização dos índices de evasão.

O termo evasão escolar refere-se ao abandono da escola realizado pelos jovens e/ou adultos já matriculados nas diversas séries da educação básica, por vários motivos, como a necessidade de trabalharem para auxiliar na renda familiar, métodos de ensino desestimulantes, docentes despreparados, problemas de saúde, entre outros.

A Educação de Jovens e Adultos põe em cheque as práticas de ensino atuais e o delineamento de um processo educacional que inibe a capacidade de inovação, criatividade e flexibilidade dos educandos, uma vez que a mediação dos conteúdos nem sempre é clara/objetiva e/ou condiz com seu interesse e realidade – situação que acaba limitando a aprendizagem e desmotivando o aluno.

Dentre os inúmeros motivos que corroboram para que os alunos vivenciem situações de fracasso e abandonem novamente os estudos, Friedrich et al (2010, p. 4) destacam o fato de que os jovens e adultos

[...] encontram a mesma escola que os excluiu há anos com propostas pedagógicas que não contemplam as suas expectativas e escolas com regras específicas e generalizadas. Este, além de outros aspectos leva ao alto índice de evasão observada nos programas de EJA na atualidade. Esse fracasso pode ser explicado, principalmente, por problemas de concepção epistemológica e pedagógica entre o concebido pelas propostas oficiais e o vivido por esta comunidade no âmbito escolar.

Por outro lado, ao relatar a má qualidade da educação oferecida em escolas públicas de grande parte do país, Braga (2011) conclui em seu artigo que a “[...] falta de uma educação de qualidade contribui para que situações de fracasso e repetência ocorram, fazendo com que os jovens abandonem a escola regular, migrando para a EJA”. Essa afirmação demonstra um fenômeno recente da EJA, que nas últimas décadas passou a ser buscada por um público cada vez mais jovem devido a dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento, indisciplinados e/ou possuidores de outras problemáticas que condicionaram a ocorrência de sucessivas reprovações e abandono dos bancos escolares.

Somado a estes problemas, podem ser mencionadas práticas de ensino inadequadas, descontextualizadas que não estimulam estes alunos tampouco propiciam benefícios para sua aprendizagem. Em muitos casos pode causar aversão devido às dificuldades para reproduzir os resultados esperados pelo professor. (CEMBRANEL, 2009).

Em decorrência disto, a redução dos números de evasão escolar dos alunos matriculados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, exige primeiramente que o professor conheça esse aluno, as dificuldades comuns em seu cotidiano para em seguida encontrar estratégias para motivá-lo.

Tal habilidade aponta novamente para a necessidade de capacitação do professor, utilização de metodologias adequadas, valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, e o estabelecimento de uma relação mais estreita com o jovem ou o

adulto que retorna à escola, minimizando-se assim, os índices de evasão. (SOUZA, 2007).

Vale lembrar que a valorização e reconhecimento do esforço que o jovem e, principalmente que os adultos fazem para retornar à escola é essencial para o seu sucesso, fazendo-lhes se sentirem capazes de superar todas as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem para alcançarem seus objetivos.

Assim, o aluno necessita sentir-se parte da construção do conhecimento, identificar seu cotidiano nos conceitos estudados, e/ou a importância de dominar os conteúdos mais complexos como forma de desenvolver seu raciocínio e pensamento crítico.

2.4 Pesquisa de Campo: resultados e discussões

A investigação foi realizada com professoras que atuam na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu (Escola Municipal Padre Luigi Salvucci, Jorge Amado, Emilio de Menezes e Vinicius de Moraes), atendendo educandos matriculados no ensino fundamental I.

No município existem sete escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos, contando com um total de doze profissionais dedicadas ao atendimento deste público. Participaram dessa pesquisa sete professoras representantes de quatro instituições distribuídas em diferentes bairros da cidade.

Para compreender melhor o perfil das entrevistadas apresenta-se o seguinte quadro:

Profissionais	Idade	Sexo	Formação	Tempo de trabalho na rede	Tempo de trabalho na EJA
PROF ^a 1	60 anos	F	Especialista	28 anos	28 anos
PROF ^a 2	45 anos	F	Pedagogia	14 anos	Não respondeu
PROF ^a 3	44 anos	F	Letras/ Educação	13 anos	13 anos

PROF ^a 4	35 anos	F	Especial Magistério	55 anos	20 anos
PROF ^a 5	44 anos	F	Matemática	23 anos	23 anos
PROF ^a 6	50 anos	F	Especialista	24 anos	24 anos
PROF ^a 7	46 anos	F	Especialista	22 anos	27 anos

Quadro 01 Perfil das entrevistadas

Fonte: Pesquisa de Campo, 2016

A análise do quadro anterior deixa evidente que 100% das entrevistadas são do sexo feminino e, quase a totalidade possui tempo de atuação maior ou igual a 22 anos, algumas inclusive, com tempo de docência suficiente para requisitarem a aposentadoria. Apenas uma professora que se dedica há 14 anos na rede não descreveu quando iniciou sua práxis especificamente com educandos matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

A primeira pergunta buscou evidenciar o número de alunos atendidos em sala, sendo colhidos os seguintes resultados:

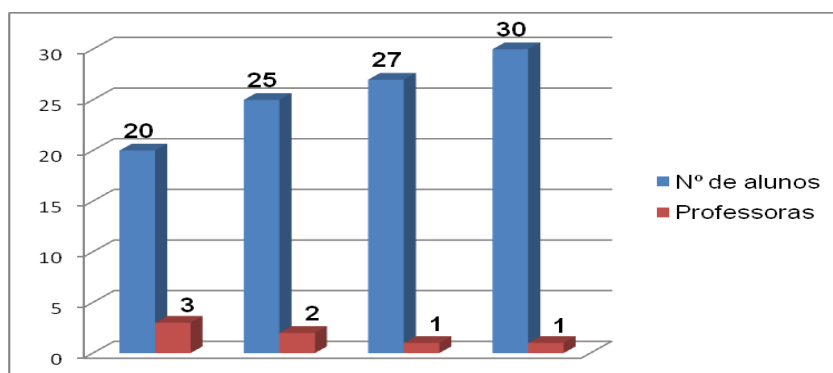


Gráfico 01 Quantidade de alunos por turma.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2016

Verifica-se que três professoras atendem a vinte alunos; duas a vinte e cinco alunos, uma trabalha com vinte e sete e, a turma mais numerosa possui trinta educandos matriculados, o que demonstra que a quantidade de jovens e adultos que retomam as séries iniciais é significativa considerando que há décadas o município oferece ensino gratuito visando acabar com os índices de analfabetismo.

Quando foram questionadas sobre as etapas em que a evasão é mais frequente, foram obtidos os seguintes resultados: 1ª etapa, 1ª e 2ª etapas (2 docentes), 3ª etapa (2 docentes), séries iniciais, em todas as etapas. A diversidade nas respostas obtidas ilustra as características e o perfil dos alunos atendidos em cada bairro pelas profissionais.

Foi lhes perguntado também, se pensam existir alguma disciplina que contribui para ampliar a evasão, obtendo-se as seguintes respostas:

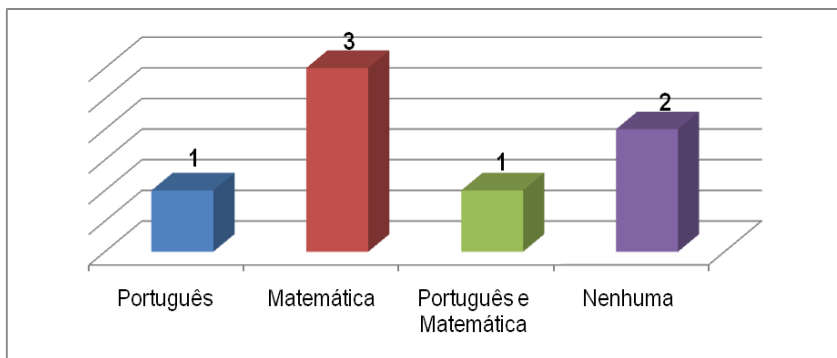


Gráfico 02 Disciplinas que contribuem para a evasão

Fonte: Pesquisa de Campo, 2016

Os dados apresentados anteriormente tornam nítido que a disciplina de Matemática emerge como uma das grandes responsáveis pela evasão nas escolas iguaçuenses, seguida pela disciplina de Língua Portuguesa. Mesmo que sejam utilizadas diversas metodologias e estratégias para a promoção do ensino e aprendizagem, há uma resistência natural a estas disciplinas

devido ao grande número de anos que os educandos atendidos permaneceram longe da escola.

Na penúltima questão, as docentes citaram os motivos que mais contribuem para a evasão, sendo indicados:

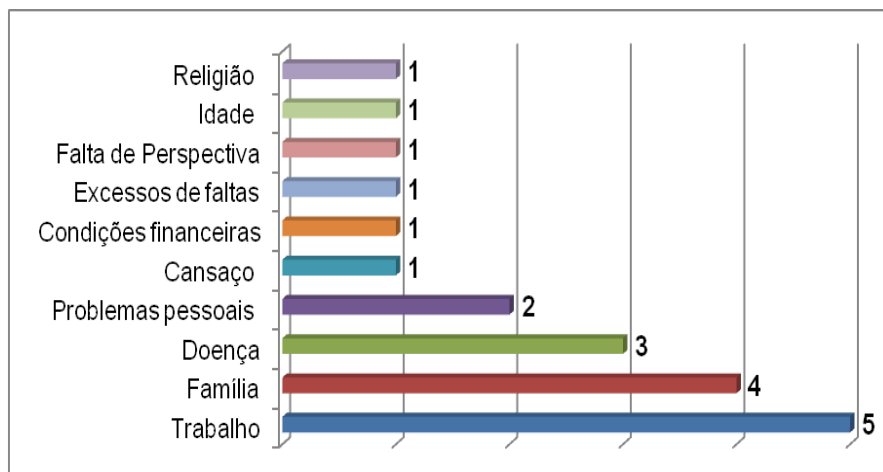


Gráfico 03 Motivos utilizados para justificar a evasão

Fonte: Pesquisa de Campo, 2016

A pergunta que deu origem ao gráfico acima estava aberta, por isso, foram citados vários motivos para a ocorrência da evasão sendo os mais comuns o trabalho, família, doenças e problemas pessoais. Em seguida, com menor incidência outros fatores como as condições financeiras reduzidas que exigiram do educando a realização de horas extras no trabalho inviabilizando a frequência escolar, o cansaço, a idade, a necessidade maior de frequentar a igreja ao invés da escola, dentre outros.

O fato é que a maior parte dos educandos possui família instituída, filhos que dependem deles e, ao mesmo tempo, trabalhos com baixa remuneração devido aos poucos anos de estudo. Mesmo motivados a concluir a educação básica para melhorar suas condições de vida, as dificuldades cotidianas comuns de uma sociedade capitalista, excludente e desigual,

acabam impedindo tais realizações forçando novamente o abandono do processo formal de ensino.

No último questionamento, as docentes tiveram a oportunidade de apontar possibilidades para minimizar esse problema sendo obtidos os seguintes resultados:

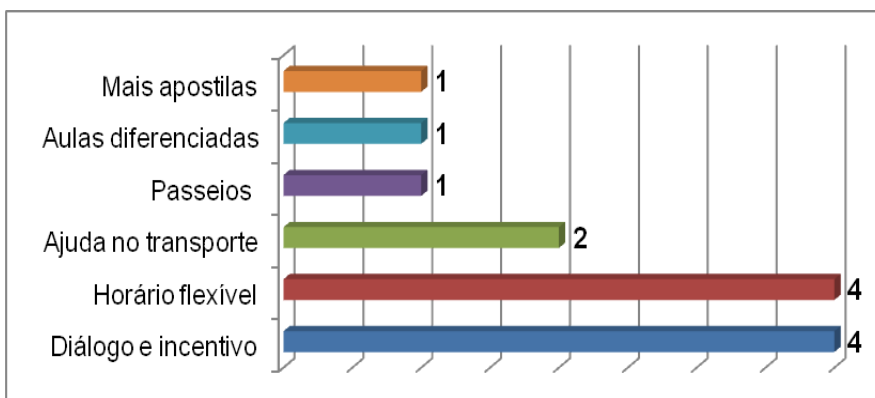


Gráfico 04 a Estratégias para minimizar a evasão

Fonte: Pesquisa de Campo, 2016

As considerações apontadas anteriormente destacam inicialmente a necessidade do professor e aluno estreitarem os vínculos afetivos e, sobretudo, do docente conhecer seu aluno, para que por meio do diálogo e incentivo possa instigá-lo a superar suas dificuldades e persistir com os estudos.

O horário de aula emerge como um fator que também precisaria ser alterado, uma vez que eles possuem um número mínimo de carga horária que deve ser cumprido, caso contrário, não conseguem ingressar na etapa seguinte.

Como muitos alunos precisam se deslocar de sua residência até a escola, precisam pagar passagens de ônibus, gerando um custo a mais no orçamento da família que comumente já é reduzido, acaba sendo produzido mais um motivo que contribui para que estes alunos desistam.

Os demais motivos podem ser sintetizados no apontamento seguinte: “Reduzir a evasão exige uma ação global entre escola,

município e alunos, bom material didático, apoio pedagógico e aulas mais atrativas”. (Prof^a.03).

Portanto, existem fatores que ultrapassam a práxis pedagógica desenvolvida em sala de aula e as mediações promovidas pelo professor que culminam na evasão escolar daqueles que buscam a EJA tentando realizar o sonho de concluir a educação básica. Além de uma educação de qualidade, docentes qualificados e comprometidos, são necessárias o desenvolvimento de políticas públicas efetivas realmente capazes de auxiliar estes sujeitos, promovendo sua inclusão social ao mesmo tempo em que são proporcionadas condições para

que possam construir sua cidadania e ter acesso a qualificação profissional para se inserirem no mercado de trabalho e/ou ascender para novos cargos. (SILVA, ARRUDA, 2012).

Devido à defasagem social que esses alunos possuem por estarem há anos sem estudar é fundamental que lhes sejam fornecidos materiais de boa qualidade e de fácil compreensão para complementar as mediações promovidas em sala de aula.

3. Considerações Finais

O público alvo atendido na Educação de Jovens e Adultos (EJA) corresponde a pessoas que não concluíram a educação básica na idade indicada pela LDB, devido a uma série de fatores, que via de regra encontram-se relacionados principalmente à ordem econômica.

A EJA requer que o professor apresente uma maior capacitação e habilidade para lidar com o público dessa modalidade, pois os educandos geralmente estão há algum tempo afastados da escola, apresentam dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem, sem contar os inúmeros compromissos de ordem pessoal que reduzem ainda mais o seu tempo para estudar. Precisar também, cativar seus educandos e

motivá-los continuamente para concluir os seus estudos, mesmo enfrentando problemas de diversas ordens.

As práticas pedagógicas exercidas em sala de aula deverão contribuir para formar jovens e adultos capazes de atuar no mercado de trabalho, entender seus direitos como cidadãos ativos e participantes da sociedade, capazes de se profissionalizar e buscar novas oportunidades, mesmo que isso pareça um grande desafio.

Estas análises demonstram que são muitos os fatores que podem contribuir para que os educandos desistam da escola e de seus objetivos de concluir o ensino fundamental e médio. Em meio a este contexto, o professor aparece como um mediador competente entre o conteúdo contemplado no currículo e suas experiências, motivando-lhes a persistir, mas apesar disso, não é responsável direto pela evasão.

Em relação à pesquisa de campo elaborada, percebe-se a ocorrência de evasão nas diversas escolas iguaçuenses pesquisadas já nas séries iniciais em virtude de vários motivos tais como: o cansaço, as responsabilidades familiares, doenças e trabalho. Dessa forma, os adultos mesmo com o desejo de retomarem o processo educativo, precisam realizar horas extras e/ou optarem entre trabalhar e estudar (novamente visto que tal oportunidade já lhes fora tirada na infância). É inegável que em pleno século XXI, muitos brasileiros ainda continuam na condição de exclusão por necessitarem suprir as necessidades básicas da família promovendo seu sustento e com possibilidades irrisórias de mudanças. Nesse quadro, é urgente a ocorrência de mudanças para que crianças, jovens e a adultos não tenham mais que realizarem esse tipo de “escolha”.

Paralelamente a isto, foi possível perceber que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática também atuam contribuindo para desestimular os alunos, sobretudo, os mais idosos cujas dificuldades de aprendizagem são maiores. Por isso, é necessário o uso de metodologias diversificadas, comprometimento entre

professor e aluno, confiança e motivação para que sua assimilação torne-se menos penosa.

A minimização dos índices de evasão requer a existência de um trabalho articulado entre os professores que se dedicam à EJA, diretores, equipe pedagógica e secretarias de educação para que os alunos sejam assistidos, inclusive materialmente, pois como evidenciado nos dados aqui apresentados, alguns desistem simplesmente por não terem dinheiro suficiente para arcar com os custos do transporte público.

Referências

- ANTUNES, Denise Dalpia; STOBÄUS, Claus Diete; MOSQUERA, Juan José Mouriñ. **Educação de Jovens e Adultos: Relatos de professores e alunos e sua auto-imagem e auto-estima**. AMPEDSUL. Seminário de Educação da Região Sul, 24,25,26 e ,27 de Junho, Ijuí, 2008
- ANTUNES, Denise Dalpia; STOBÄUS, Claus Diete; MOSQUERA, Juan José Mouriñ. **Educação de Jovens e Adultos: Relatos de professores e alunos e sua auto-imagem e auto-estima**. AMPEDSUL. Seminário de Educação da Região Sul, 24,25,26 e ,27 de Junho, Ijuí, 2008
- BRAGA, Giselle Maria Barbosa. **Os professores da EJA face à diversidade etária discente em sala de aula**. Revista Pandora Brasil - Nº 32 – Julho de 2011. http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/jovens_adultos/giselle.pdf
- BRASIL. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96.
- CEMBRANEL, Simone Meireles **O ensino e a aprendizagem de Matemática na Educação de Jovens e Adultos**. Trabalho de conclusão (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, 2009, Porto Alegre, BR-RS.
- FRIEDRICH, Márcia et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**.

Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010 <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

HILBIG, Marcia C.V; ESTRADA, Adrian Alvarez. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): explorando a etnomatemática**. In. MALACARNE, Vilmar; STRIEDER, Dulce M (orgs). Debates contemporâneos no ensino de Ciências e Matemática. Curitiba Editora CRV, 2011

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

SILVA, Greice Palhão ; ARRUDA, Roberto Alves. **Evasão escolar em alunos da Educação de Jovens e Adultos**. Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.3, p. 113 - 120, Ago- Dez. 2012

SOARES, Leôncio (org). **Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autentica, 2011

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

TORRES, Rosa Maria. B. **Nuevo rol docente: ? Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?** In: Fundacion Santillana: Aprender para el futuro nuevo marco de la troca docente. UBRA, 1999, pp 99-111.

CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DA PESQUISA NA DOCÊNCIA EM ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NO MEIO OESTE CATARINENSE

Flaviane Predebon Titon
Instituto Federal Catarinense Campus Concórdia
flaviane.predebon@ifc-concordia.edu.br

José Cláudio Del Pino
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
delpinojc@yahoo.com.br

Resumo:

O trabalho resulta da análise sobre as concepções de diretores das escolas de Educação Básica em relação à prática da pesquisa na docência. Nesses termos, o estudo se inscreve em um contexto maior, atrelado ao objetivo de mapear o perfil profissional docente de professores de Matemática e Física de escolas de Ensino Médio que abarcam quinze municípios do meio oeste catarinense. No questionário aplicado aos diretores, uma pergunta esteve ligada às percepções acerca da prática da pesquisa em sala de aula pelos docentes das disciplinas em questão. Pela via da Análise Textual Discursiva, observou-se que a maioria das ideias externadas nas respostas dos diretores se pauta no significado da pesquisa ligado apenas a busca por informações em diferentes fontes (internet, livros e outros) e não pelo real objetivo da pergunta do instrumento: a pesquisa como prática e investigação do fazer docente. Assim, adota-se um referencial de base para a discussão sobre a importância da pesquisa na prática do professor e se discute, a partir das falas dos diretores, indicativos que evidenciam problemas de diferentes naturezas nas escolas e que resultam em impeditivos na adoção de práticas pedagógicas que se diferem única e exclusivamente a modelos tradicionais de ensino.

Palavras-chave: pesquisa na prática docente; docência na educação básica; perfil profissional docente.

Introdução

O presente trabalho resulta de uma investigação maior que agregou diferentes linhas de trabalho e, portanto, demarcou distintas fases, sujeitos e instrumentos. Nesse sentido, dentro da problemática que se pretende discutir, destaca-se o estudo no qual a finalidade esteve no intento ao traçado do perfil profissional de professores de Física e de Matemática de uma amostra de instituições pertencentes à região do Meio Oeste Catarinense e que envolveu vinte e nove escolas de Ensino Médio e seus respectivos dirigentes, ligados as Secretarias de Desenvolvimento Regional de Concórdia e de Seara. O foco, portanto, é apresentar um dos resultados frente a um questionário aplicado com os sujeitos e que diz respeito às condições sobre os pressupostos da prática da pesquisa por professores nas escolas investigadas.

O sentido que agrega a prática da pesquisa se ancora em estudos das últimas décadas que apontam uma nova demanda em relação ao trabalho dos professores, associada aos referenciais investigativos e reflexivos, e que têm como emergência a superação da docência atrelada apenas à reprodução do conhecimento, numa perspectiva que envolve uma mudança de postura no sentido do protagonismo e da produção de novos saberes pelos próprios professores (PREDEBON, 2016; ZEICNHER, 2008; OLIVEIRA ET AL., 2006). Desde esse eixo, a formação inicial é posta em pauta, compreendida como espaço de apropriação de saberes, do desenvolvimento do saber profissional (TARDIF, 2011), na qual se podem promover discussões que desencadeiem o hábito pela pesquisa, dentro de uma orientação crítica e científica (PESCE, 2012; ANDRÉ, 2006, PERRENOUD, 2002; NÓVOA, 2001).

É nesse cenário de formação inicial à que se relaciona o contexto mais amplo do presente estudo e em associação com o Instituto Federal Catarinense Campus Concórdia, instituição formadora de professores de Física e de Matemática, é que reside o interesse no conhecimento do perfil do professor que atua na esfera regional e, nesses termos, das demandas formativas do mercado profissional docente. Assim, a partir dos resultados que se delinearão desde a análise de um instrumento aplicado, se projetou uma problemática tida como relevante para o fomento dos discursos sobre as novas demandas da profissão docente, em um contexto local e regional, e que merece destaque e atenção para que possam ser pensadas ações em níveis de formação inicial e continuada, as quais se constituam em um componente contributivo para a melhoria da compreensão sobre os fatores condicionantes a qualidade da docência e, em uma maior instância, da educação básica em geral.

A pesquisa na prática docente

Há mais de vinte anos a literatura que trata da *pesquisa na prática docente* tem sido discutida e associada aos conceitos de reflexão e crítica, na perspectiva da prática reflexiva, do professor reflexivo ou pesquisador (LÜDKE, 2007, p. 36). O movimento surgiu em oposição às concepções tradicionais dominantes, baseadas, desde muito tempo, em um paradigma conservador e em uma abordagem tradicional, tomando como centro a transmissão e a reprodução de um conhecimento pronto e acabado, da educação como um produto com modelos pré-estabelecidos (MISUKAMI, 1986; BEHRENS, 2005; OLIVEIRA *et al.*, 2006). Desde esse marco, emerge a questão associada à formação inicial, em um movimento de rejeição a modelos da lógica *processo-produto*, (GAUTHIER, 1998; OLIVEIRA *et al.*, 2006; KNOBLAUCH e TORALES, 2012), que vem sendo defendida, tal como aponta Zeichner (2008), para uma nova concepção de professor como protagonista nos processos de

reformas educacionais, definidor dos propósitos e finalidades de ensino, além de produtor de novos conhecimentos.

Para Demo (2007), o perfil do professor do futuro inclui a *pesquisa*, considerando-a como ambiente de aprendizagem no que chama de *questionamento reconstrutivo*, na medida em que se desconstrói e reconstrói algo por meio do questionamento, do argumento, do saber pensar e argumentar. O autor faz a defesa de que pesquisar não se trata de uma tarefa especial ou excepcional, é algo que faz parte da vida, assim como “para saber pensar não é mister qualquer sofisticação, porque é potencialidade própria do cérebro humano” (DEMO, 2007, p. 79), sendo necessário o seu desenvolvimento. Desse modo, o *educar pela pesquisa* (DEMO, 1997) é entendido como um princípio pedagógico que envolve o diálogo, a leitura, a escrita, a elaboração de argumentos fundamentados empírica e teoricamente (MORAES e MANCUSO, 2004). Nas palavras de Moraes e Galiazzi (2002, p. 245), a educação pela pesquisa, entre outras coisas, permite o desenvolvimento de competências argumentativas, ou seja, a “capacidade de construir e defender argumentos com rigor e fundamento”. Pesce (2012, p. 03), acrescenta que:

A formação do professor pesquisador pode dar condições de o professor assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática.

A esse movimento de pesquisa, reflexão e análise, Pesce (2012), Tardif (2011), André (2006), Lüdke (2001) e Nóvoa (2001) enfatizam a formação inicial, local da apropriação dos saberes profissionais, que se deve habituar e fazer dos estudantes profissionais reflexivos, orientados por pressupostos científicos e críticos. Perrenoud (2002) traz elementos constitutivos da concepção do professor enquanto profissional reflexivo e o entende como “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que

pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Desde a ótica anterior, Perrenoud (2002) acrescenta que a prática reflexiva é alcançada mediante a própria prática o *habitus*¹, que supõe o desenvolvimento de procedimentos por meio da análise e do raciocínio, permitindo que se faça, por exemplo, interferências e transposições. Sendo assim, reforça as ideias de Boff (2011) e de Pimenta (2002) ao considerar que na prática pedagógica, por um motivo ou outro, muitas ações são tomadas mediante situações que exigem urgência e improviso, o que necessita a mobilização dos saberes da experiência para dar conta dos problemas. Em termos formativos, Perrenoud (2002, p. 66) descreve alguns indicativos para adoção da prática reflexiva, entendidos como formas de compartilhar problemas e tarefas, de buscar informações e ajuda:

a formação na prática reflexiva pode transformar a reflexão em uma rotina [...] o [fator] mais fácil de ser trabalhado, tem relação com o domínio dos recursos intelectuais de reflexão: hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler, de anotar algumas reflexões, de debater, de refletir em voz alta.

O mesmo autor acrescenta que, nessa perspectiva, há a possibilidade da integração do conhecimento teórico dos cursos, superando sua utilização simplista e os mobilizando para a realidade. De um ponto de vista orientador, a prática reflexiva pode ser alcançada por meio de seminários de análise de práticas, grupos de reflexão que abordem os problemas profissionais, estudos de caso e de histórias de vida, observação de planejamentos didáticos, debates, entre outros. O importante é que

1 A ideia é utilizada por Perrenoud com base em Bordieu, no qual considera o *habitus* como um sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação; “é a gramática geradora de nossas práticas” (PERRENOUD, 2002, p.81).

todos os formadores assumam um referencial comum, um mesmo desejo, ou seja, “a prática reflexiva não pode ser desvinculada do conjunto [...] a formação de profissionais reflexivos não deve se limitar a acrescentar um módulo reflexivo ao plano de formação” (PERRENOUD, 2002, p. 72).

Boff (2011), pautada em Schön (1997; 2000), define que o professor reflexivo deve ir de encontro e estar atento ao aluno, disposto a compreendê-lo e, por meio disso, auxiliá-lo nas dificuldades. Assim, busca clarificar as asserções de Donald Schön, explicando que:

[...] a reflexão na ação ocorre durante a prática e possibilita resolver tarefas, dar nova forma na ação. A reflexão sobre a ação ocorre depois do acontecimento da prática, ou seja, quando a ação é revista e analisada fora do contexto que aconteceu [...] a possibilidade de reflexão sobre a reflexão na ação, auxilia o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer (BOFF, 2011, p. 144-145).

Além de auxiliar o aluno, o professor tem a possibilidade de reformular pensamentos e ações com base na análise de fatos, construir uma forma pessoal de conhecer, de argumentar, de fundamentar suas práticas e de resolver problemas por meio de um processo investigativo e de elaboração própria. Essas ideias passaram a influenciar estudiosos, tendo como consequência a percepção da superação da visão da ciência como suficiente na tomada de decisões racionais, ou seja, de que grande parte dos problemas não podem ser tratados com base nas teorias e procedimentos: “o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não suficiente” (PERRENOUD, 2002, p. 15). Na mesma linha, Boff (2011) e Pimenta (2002) descrevem que as pesquisas são realizadas por pessoas externas a sala de aula, ao ensino, e as respostas a determinadas situações ultrapassam o conhecimento científico e técnico, não cumprindo o papel de dar respostas aos problemas do dia a dia profissional.

No que se refere a valorização do saber prático estão os discursos que referenciam a epistemologia da prática. Pimenta e

Ghedin (2012, p. 23), recapitulando os pressupostos de Donald Schön, descrevem a formação baseada “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, da análise e problematização desta”, considerando também o conhecimento tácito – o que está na ação e é mobilizado no dia a dia. Tardif (2011), tomado como idealizador do termo *epistemologia da prática profissional* a concebe como um campo de investigação no qual o objeto de estudo são os saberes dos professores e, cujo objetivo, no entendimento de Carvalho e Therrien (2009, p. 03), está em:

revelar estes saberes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas atividades do trabalho, assim como papel que desempenham no processo de trabalho e identidade profissional.

Do mesmo modo, Schön (2000) sustenta a teoria da epistemologia da prática como um modelo para explicar a formação para o trabalho profissional, com base de que é na reflexão da prática cotidiana que é produzida uma epistemologia profissional, ou seja, uma nova racionalidade para compreender em que estão apoiadas as práticas e os saberes dos professores.

Nesse cenário que vislumbra uma forma particular de conceber a formação e o trabalho docente, sustenta-se a crítica à *racionalidade técnica, razão* que remete a um modelo de formação primitivo que, de certa forma e em certa medida, é reproduzido até hoje (PREDEBON, 2016). É a ela que o modelo tradicional se ancora, um modelo positivista no qual a atividade profissional consiste apenas “na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21), o que – em suma – sustenta a ideia de que os professores simplesmente aplicam o conhecimento e as técnicas que lhes são fornecidas pelos pesquisadores, na busca pelo diagnóstico e solução de problemas. Fiorentini (2013, P. 67) descreve que esse modelo de formação não dá mais conta dos

desafios atuais da prática profissional nas escolas e, apontando para as ideias de Maurice Tardif, descreve que:

Ao pressupor que a docência se resume à transmissão, ao ensino e à aplicação de saberes construídos por quem não vive as práticas escolares, esse modelo “aplicacionista do conhecimento” sugere a ideia de que o “conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas” e que o “fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer”.

Isso remete a histórica formação fragmentada, de caráter *instrucionista e aplicacionista* pautada na racionalidade técnica, de desarticulação entre campo específico e pedagógico. Demo (2007) argumenta sobre o instrucionismo, apontando-o como um dos males comprometedores da educação. Por ser autoritário, o instrucionismo funciona de fora para dentro, de cima para baixo, ou seja, “cabe ao aluno escutar, tomar nota e fazer a prova, dentro de um contexto extremamente reprodutivo” (DEMO, 2007, p. 33). Em concordância com Fiorentini (2013), Pesce (2012) e Gatti (2010) entendem que esses aspectos do ensinar não são mais eficazes, não respondem às necessidades de formação (quaisquer que sejam as áreas) e, portanto, não se adequam mais aos jovens de hoje, cuja geração toma como necessária a verdadeira aprendizagem, a necessidade do conhecimento para o alcance da emancipação.

Neste bojo é que se destaca o trabalho do professor, sujeito humano que retém em si a capacidade de reconstrução do conhecimento e de interação com outros sujeitos. Nesse sentido, conforme o pressuposto citado por Diniz-Pereira (2014) e advindo de Tabachnik e Zeichner (1991), a orientação de um modelo voltado para a pesquisa, na proposição da formação do professor pesquisador, é tomada como alternativa para a superação dos históricos problemas expressados e entendendo a licenciatura como local de desenvolvimento da referida asserção.

Materiais e métodos

A amostra de instituições e de sujeitos abarcados pela pesquisa englobou escolas com oferta de Ensino Médio das duas regiões compreendidas como Secretarias de Desenvolvimento Regional de Concórdia e de Seara, das quais se delineou um quantitativo de vinte e nove instituições e, portanto, o mesmo número de diretores. A aplicação do instrumento se deu no ano de 2012, demarcado como primeiro ano da pesquisa maior que agregou o presente estudo. Quanto à participação dos sujeitos, um percentual de 65,52% respondeu o instrumento, os quais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acerca do conteúdo de suas respostas.

O instrumento que englobou a questão de referência e em análise se constituiu em um questionário com perguntas abertas, no qual coube aos diretores exprimir ideias em relação a diferentes elementos ligados ou não a prática dos professores nas escolas, tais como integração teoria e prática, aproximação de conteúdos com a realidade do aluno, interdisciplinaridade, entre outros. Assim, a pergunta na qual verte a atenção neste trabalho diz respeito à prática da pesquisa em sala de aula, tal como a transcrição que segue:

Sabe-se que nos últimos anos a pesquisa sobre a prática tem sido objeto de discussão no que se refere às novas demandas da competência docente. Considerando as escolas e os profissionais que trabalham sob sua direção, quais são os espaços/ as condições que a política institucional oferece ao docente para que ele trabalhe com a pesquisa em sala de aula? Quais as dificuldades (se houver) de proporcionar essas condições aos professores?

Com base no questionamento supracitado, os discursos dos diretores foram submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD). Para Moraes e Galiazzi (2007) a modalidade de ATD transita entre a análise de conteúdo e análise de discurso, dois modos reconhecidos de tratamento de dados qualitativos e apoiados na ideia de interpretação de significados pelo autor e nas condições de

produção de textos. Segundo Boff (2011), essa proposição dialógica de metodologia predispõe ao pesquisador aprender, comunicar e interferir em discursos. Torres *et al.* (2008), ancorados em Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2007), propõe uma esquematização sobre o processo de Análise Textual Discursiva, conforme apresenta a Figura 1:

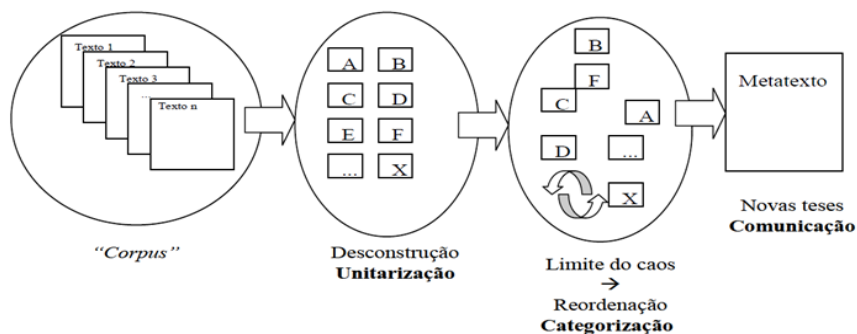


Figura 1 - Sistematização do processo de Análise Textual Discursiva
 Fonte: Torres *et al.*(2008, p. 04)

Para os autores, “essa nova representação discursiva [a comunicação] se caracteriza por delinear de forma sistematizada as compreensões alcançadas no processo analítico” (TORRES ET AL., 2008, p. 05). Assim, a qualidade e a originalidade do discurso dependerão do conhecimento dos materiais analisados e das diretrizes epistemológicas e teóricas do pesquisador (PREDEBON, 2016).

Resultados e discussões

O intuito da questão dirigida aos sujeitos foi a de buscar perceber se, de alguma forma, os professores praticam ações de investigação e reflexão sobre o fazer docente, além do “índice” de conhecimento dos diretores acerca dessas ações. Nesses termos, dois apontamentos distintos foram percebidos: um percentual de 20% dos diretores mostraram o entendimento do objetivo da

pergunta e, de outro alado, uma compreensão considerada como inapropriada foi observada em 80% das respostas.

Em relação ao primeiro, um dos diretores apontou que as dificuldades residem no tempo disponível para tal prática, isto é, a adequação do que é denominado por um dos diretores de “nova metodologia” à rotina escolar. Outro diretor pontuou a necessidade de um maior comprometimento por parte do professor e a necessidade de inovação para que essa prática seja alcançada. Um terceiro sujeito discutiu que tal estratégia de trabalho não se constitui como um dos objetivos do Ensino Médio, além de que a estrutura física das escolas e a formação acadêmica nas licenciaturas (a formação dos professores) não são propícias para que esta prática seja desenvolvida no cotidiano escolar. Em uma última resposta, houve a afirmação de que é dado o espaço (físico) para o desenvolvimento de pesquisas e projetos, porém com a sinalização de que a questão financeira e o comodismo por parte muitos professores se constituem como fatores dificultantes para a adoção da prática da pesquisa. Alguns dos discursos remetem às ideias citadas anteriormente:

[D.23] Como gestora, procuro dar espaço para que o professor desenvolva pesquisas e projetos. A maior dificuldade seria financeira. Eu vejo também o comodismo de alguns professores.

[D.26] A pesquisa decididamente não é uma prática dos professores do ensino fundamental nem médio. Todavia, as escolas não têm espaços que proporcione ao professor essa prática. Falta, portanto, estrutura, seja de ordem física ou pedagógica para esta prática.

Em relação ao segundo apontamento, entende-se que a maioria dos diretores (80%) relacionou a pesquisa como sendo simplesmente os meios para a busca de informações, ou seja, referiram-se em suas afirmativas à estruturas e à equipamentos, tais como, laboratórios de informática e biblioteca. Houve distintas variações entre os sujeitos, no que se refere ao grau de satisfação referente a estes espaços físicos nas escolas sob sua direção. Alguns dos sujeitos demonstraram nos discursos estar satisfeitos com as

condições físicas e de material para a “pesquisa” e outros pontuaram a necessidade de avanço e de melhorias contínuas para que os professores e os alunos possam usufruir dos espaços e equipamentos. Alguns excertos que exemplificam essas ideias são apresentados no seguimento:

[D.11] De maneira geral, nossa maior dificuldade é estrutural: espaços, salas, ambientes e laboratórios equipados e em condições de uso. Quanto à pesquisa, nossa dificuldade é com a internet, que é lenta, cai a conexão com frequência, poucos computadores para uma demanda de mais de 700 alunos... Ah! Além de alguns professores que têm muita dificuldade em usar a tecnologia.

[D.20] A escola possui laboratório de informática, biblioteca e espaço. Trabalhamos com sala ambiente, disponibilizando material e condições de trabalho.

[D.16] Não possuímos estas dificuldades, pois nossa escola está bem equipada.

O que se pode interpretar, a partir dos dados levantados e analisados no presente estudo, é de que a concepção da prática docente ligada à pesquisa e a investigação, na perspectiva da reflexão e crítica sobre suas ações pedagógicas, não passam de ideias que fomentam a compreensão sobre a incipiência do desenvolvimento de trabalho dessa natureza nas salas de aula da amostra investigada, com destaque – e agravante – de que esta avaliação remete as ideias da minoria dos sujeitos, em função de que a maior parcela nem mesmo mostrou entendimento sobre os termos do inquérito.

Nesse sentido, os resultados levam a compreender que a prática da pesquisa é uma realidade bastante distante, seja em relação aos espaços físicos, estruturais e nas condições de trabalho dos professores, seja nas concepções, dado o sentido simplista da compreensão de muitos dos sujeitos. De toda forma, há por meio dessas informações uma projeção sobre os fatores dificultantes ao trabalho e também sobre as metodologias de uma parte significativa de professores que lecionam Física e Matemática na região, com margem a interpretação de que a tarefa docente é

desenvolvida mediante uma ótica reprodutiva do conhecimento disciplinar (DEMO, 2007; PESCE, 2012; GONÇALVES et al., 2012; FIORENTINI, 2013). Isso sugere pensar ações por parte das instituições envolvidas e também àquelas responsáveis pela formação dos novos professores que irão atuar nesse cenário, tal como apontam Pesce (2012), Tardif (2011), André (2006), entre outros.

Considerações Finais

O que se pode concluir via dados analisados e discutidos é que a *pesquisa na prática docente* não se constitui como exercício integrado a realidade profissional dos professores desde o contexto de Escola Básica investigado. Pontualmente, tem-se que, em primeira instância, a perspectiva investigada é, muitas vezes, desconhecida por parte do professorado, o que demonstra de imediato um deficitário componente formativo em relação ao conhecimento de outras formas de ensinar e aprender, reservado apenas a lógica técnica e reprodutiva do saber. Da mesma forma, os dados que reportam ao reconhecimento dos sujeitos sobre a defesa teórica apresentada não retratam movimentos que possam ser reconhecidos como ações tangíveis e, ao contrário, mostram obstáculos de base que comprometem quaisquer deslocamentos rumo à ótica ensejada.

De toda forma, os resultados supracitados contribuem de modo substancial para as discussões no campo da formação docente, considerando especialmente a crítica de alguns dos sujeitos sobre o fato da observância sobre a falta de preparo do professor para práticas que se distanciam de modelos tradicionais. É mister, portanto, trazer à tona esses aspectos, seja na forma de projetos de pesquisa e de extensão que abarquem a realidade pesquisada e que tenham por norte a melhoria curricular dos cursos de formação e a reflexão dos próprios formadores sobre as metodologias empregadas desde a docência na licenciatura. Assim

como pontuam Pesce (2012), Tardif (2011), entre outros, é no esteio formativo que se poder criar o hábito do pensar e do fazer distanciado de uma única racionalidade, entendendo o professor formador como um exemplo vivo desde suas ações empreendidas por meio do ensino.

Além disso, e dentro de um mesmo sentido, o que se pode delinear é a necessária cooperação entre escola e instituições formadoras, no que tange a reflexão conjunta sobre o que se quer desenvolver no aluno por meio da intervenção do professor na escola, de como o profissional docente pode e deve agir para promover a crítica, a autonomia, o gosto e o entusiasmo pelo estudo, pelo conhecimento, num movimento em que novas posturas e práticas não se constituam apenas na teoria, mas em atitudes seguidas pelo professor e experienciadas – pelo exemplo – pelo aluno. Isso, porém, só pode ser alcançado mediante ações concretas de formação inicial e continuada, dadas por meio da tomada de consciência e da unidade entre os envolvidos, na mesma linha que remete a Perrenoud (2002), a fim de que se investiguem os problemas atrelados às práticas dos profissionais da educação nas escolas e que, a partir disso, verta o comprometimento em querer modificar a prática docente por meio de adoção de novas racionalidades.

Referências

- ANDRÉ, M. A. Pesquisa, formação e prática docente. In. ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed., Campinas: Papirus, 2006, p.55-69.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BOFF, E. T. O. **Processo interativo: uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador-autor**

e ator – de seu fazer cotidiano escolar. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, A. D. F.; THERRIEN, J. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores.** v.1, n.1, p.129-147, 2009.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** 5 ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade.** v.1, n.1, 2014.

FIORENTINI, D. A investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática.** Año 8. n.11, 2013.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? ENDIPE, 15, Belo Horizonte, abr. 2010. **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.

KNOBLAUCH, A.; TORALES, M. A. Pesquisas sobre identidade e socialização docente: ação e formação nas imbricações bibliográficas dos professores. **Revista Diálogo Educacional.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. v.12, n.37. Curitiba, 2012.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, P. W. *et al.* A pesquisa colaborativa como contributo para o desenvolvimento profissional do professor e da cultura científica: mudanças na concepção de Natureza e na prática docente. **Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).** n.60/3, 2012.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade.** Campinas: Unicamp. v.22, nº 74, Abril/2001, p 77 – 96.

LÜDKE, M. (Coord.) **O professor e a pesquisa.** 5.ed., Campinas, SP: Papirus, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Abordagem Tradicional, Abordagem Comportamentalista, Abordagem Humanística. In: **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2. 2003.
- MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.
- MORAES, R.; MANCUSO, R. **Educação em ciências**: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. São Paulo, n.142, maio, 2001.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PESCE, M. K. Professor Pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura. **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e Crítica de um Conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2012.
- PREDEBON, F. **Formação Inicial e Perfil Profissional Docente: um estudo de caso no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. London: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores em sua formação**. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda, 1997.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- TABASCHNICK, B. R.; ZEICHNER, K. **Issues and practices in inquiryoriented teacher education**. London: Palmer Press, 1991.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TORRES, J. R. Ressignificação curricular: contribuições da investigação temática e da análise textual discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v.8, n.2, 2008.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008.

DISLEXIA: UMA ANÁLISE DO FILME "COMO ESTRELAS NA TERRA - TODA CRIANÇA É ESPECIAL" – UMA CONCEPÇÃO SOB O OLHAR DOCENTE

Franciele Lorenzi

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Campus Francisco Beltrão

fran.lorenzi30@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é resultado da conclusão da disciplina, como aluna especial, Psicologia da Educação na Formação de Professores, ministrada pela Prof^a. Dra. Maria Ester Rodrigues, no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – nível de Mestrado / PPGEFB ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná / Campus de Francisco Beltrão. A partir da análise do filme "Como Estrelas na Terra - Toda criança é especial" e de acordo com os textos e debates realizados em sala de aula, este trabalho, nos instiga a refletir sobre o papel do professor, quanto à função social deste profissional da educação, no desenvolvimento integral do aluno, em suas dimensões intelectual, emocional, física, cultural e social, principalmente quando se trata da alfabetização. O filme em questão, aborda sobre a Dislexia e também nos convida à uma reflexão acerca de padrões de ensino convencionais e rígidos que não consideram as possíveis dificuldades cognitivas, emocionais e sociais enfrentadas pelas crianças.

Palavras-chave: Psicologia da Educação; formação de professores; dislexia; práticas pedagógicas.

Dirigido por Amir Khan, o filme com o título original "Taare Zameen Par – Every Child is Special", lançado em 2007 na Índia, conta a história de um menino indiano, com nove anos de

idade, chamado Ishaan Awasthi. O filme trata de um drama de temática pedagógica, possui uma riqueza e sensibilidade acerca da trajetória escolar deste menino frente às dificuldades ao que primeiramente, nos parece, ser problemas intelectuais e sociais. O roteiro é marcado pelo sofrimento de uma criança em idade escolar cercada de pessoas que são incapazes de compreender o que se passa com esta criança.

Ao nos referenciar como análise do filme, nos propomos a interpretá-lo com o objetivo de compreender, à luz das correntes teóricas apresentadas na disciplina de Psicologia da Educação na Formação de Professores, qual é o papel social que o professor exerce, quanto educador, no processo de alfabetização das crianças. Nossa metodologia consiste em analisar o conteúdo do filme, o tema da Dislexia, e através dos conflitos evidenciados nas cenas, avaliar as contribuições das teorias sobre o Desenvolvimento Humano para a formação de professores e sua aplicabilidade em práticas pedagógicas eficientes. Identificar as sensações, sentimentos e sentidos que o filme procura produzir e a riqueza em detalhes quanto a atuação do profissional da educação.

Diante disso, a proposta é esclarecer, através do conteúdo do filme, quais as contribuições da Psicologia da Educação para a formação inicial dos professores e suas práticas pedagógicas. O filme apresenta uma riqueza de possibilidades para reflexões diante de um ensino padronizado e mecanicista. Também, é de uma sensibilidade indescritível, apresentando em várias situações, cenas vivenciadas em nossas escolas¹, instigando a busca em compreender as dificuldades específicas de cada criança e também a possibilidade de potencializar as suas habilidades.

1 dados que foram relatados pelos alunos do Curso de Pedagogia, 1º ao 4º ano, em Seminário Integrador. Atividade realizada sob a coordenação da professora responsável pela disciplina de Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE / Campus de Francisco Beltrão.

O roteiro do filme está focado em Ishaan, um menino de 9 anos com dificuldades na leitura e escrita. Essa dificuldade que o aluno apresenta é então, investigada pelo professor temporário Ram Shankar Nikumbh, que descobre através da revisão no material deste aluno, tratar-se de dislexia. Importante ressaltar que a dislexia não se trata de uma doença e sim, de uma má formação do encéfalo, portanto de cunho genético (citado durante o filme como “um problema na fiação do cérebro”), que traz dificuldade na aprendizagem, principalmente relacionados à decodificação de códigos, ou então, dificuldades na relação entre fonema - grafema.

Na introdução do filme, observamos uma sequência de imagens aceleradas acompanhadas pelo som de uma sirene, letras e números dançando aleatoriamente em uma lousa, enquanto duas professoras aparecem lendo para a classe os nomes e as notas dos alunos (fig. 1). O que nos chama a atenção no início, são as notas de Ishaan, muito aquém dos outros alunos e a expressão de desaprovação das professoras ao lerem suas notas.

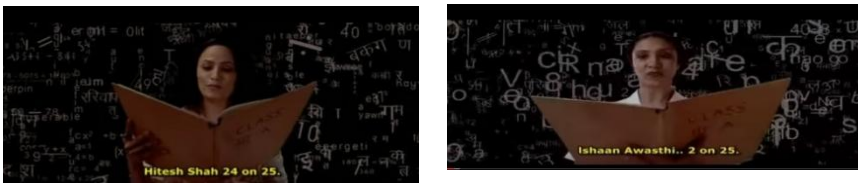


Fig 1 - Introdução do filme. As professoras lendo nome e as notas dos alunos.

Fonte: Imagens Google.

Na sequência, Ishaan aparece à beira de um córrego, aguardando o momento certo para apanhar os peixinhos e colocá-los dentro de uma garrafa. Nesta cena, observamos a calma de um mundo interior, o mundo de Ishaan, que segue um ritmo lúdico e sem perturbações para um garoto de nove anos. Tão concentrado para tal ato, como se o mundo não existisse ao seu redor. Logo, é interrompido pelo rapaz que o chacoalha pelos braços, trazendo-o de volta à realidade agitada de um mundo exterior. Aos gritos com o menino, este rapaz puxa-o para dentro do ônibus escolar,

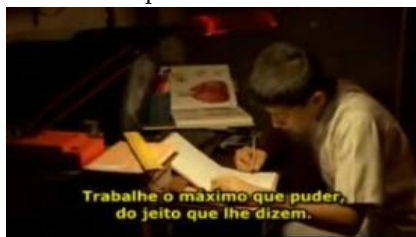
dizendo a Ishaan que o motivo do atraso na escola é sempre culpa dele.

Em vários momentos do filme, observamos cenas marcadas por contrastes, ora um mundo externo acelerado com normas e horários para cumprir, e ora o mundo interior de Ishaan, tranquilo e sem perturbações. Em família, identificamos a mesma situação, enquanto o pai, a mãe e o irmão mais velho seguem vidas produtivas e atarefadas aos olhos da sociedade, Ishaan permanece em marcha lenta em praticamente tudo o que faz.

Uma das cenas que demonstra a concepção de vida mecânica produtiva é quando, de manhã, toca o despertador do pai, sendo um homem de negócios, iniciando sua rotina. Os papéis sociais de homem e mulher, também são bem visíveis durante a trama. A mãe fica com os afazeres domésticos e organização dos filhos para a escola. Responsável pela educação dos mesmos, a mãe também auxilia na tarefa escolar. A música de fundo complementa a cena de ritmo acelerada com frases como "carregue o seu fardo", "prepare-se para a batalha", "ficar pra trás não é opção", "trabalhe o máximo que puder, faça do jeito que lhe dizem", "assim funciona o mundo", fazendo uma alusão ao mundo agitado e a rotina de trabalho e afazeres que tomou conta da vida dos adultos na sociedade contemporânea.

Ao contrário de seus familiares, Ishaan desperta lentamente, a música diminui o ritmo e a mãe aparece para apressá-lo pois, novamente, está atrasado para o ônibus da escola. A mãe está ao seu lado em todos os momentos, apressando-o para levantar da cama, para escovar os dentes, para tomar seu café e vestir o uniforme (fig. 2).

Fig. 2 - Cena que apresenta o início da rotina ao acordar pela manhã.





Fonte: Imagens Google.

Na escola, o contraste se repete, Ishaan está sempre distante, mergulhado em seus pensamentos e em seu mundo de fantasias. Há rasuras em seus cadernos, há trocas de letras, a mesma palavra escrita de várias formas e uma série de "erros" não compreensíveis aos olhos dos professores. Como repetiu a 3ª série, os pais e professores não aceitam estes "erros" apresentados por Ishaan, o julgam estar cometendo-os de propósito, rotulando o menino de preguiçoso e sem atitude.

Em uma das cenas, a professora pede para Ishaan ler na página 38, capítulo 4, parágrafo 3. Observamos aqui, que o aluno apresenta dificuldades para localizar a página e processar todas as informações. Uma das características da criança disléxica, que neste caso, não diagnosticada, é a dificuldade de concentração e raciocínio quando ela recebe várias informações ao mesmo tempo (fig. 3). A professora insiste na leitura e o aluno todo constrangido fala que não consegue porque "as letras estão dançando", ou seja, há ausência de correspondência grafema-fonema, um dos principais "sintomas" da dislexia. A maneira que o aluno tenta lidar com a situação é interpretada como afronta à professora e ele é retirado da sala como forma de castigo. A dificuldade em organizar a sequência da informação a qual a professora solicitou, está relacionada com as dificuldades na correspondência letra-som.

O déficit fonológico presente na dislexia interfere na aprendizagem da correspondência letra-som, necessária para a aquisição da leitura. Os disléxicos apresentam dificuldades na percepção dos fonemas necessários para organizar as representações ortográficas de um sistema de escrita com base alfabética. (CAPELLINI et. al., 2009, p. 4)

Fig. 3 - dificuldade de Ishaan compreender a sequência. Reunião com os pais, professores e direção da escola.



Fonte: Imagens Google.

Diante da situação, uma reunião é marcada com os pais, professores e a direção da escola. Na ocasião, a equipe escolar, desconhecendo a possibilidade de se tratar de um distúrbio na escrita, aponta que não poderá auxiliar este aluno e, que a permanência nesta instituição acarretaria em mais uma reprovação e até mesmo a não aceitação de nova matrícula (fig. 3). Indiretamente, a diretora, supõe que o aluno possui alguma deficiência intelectual, que seria viável a

mudança de escola e, que para esses casos existem escolas especiais, referindo-se à Escola Tulipas², presente no filme.

Segundo Moreira (1996), o que as pessoas fazem no dia-a-dia é muito natural: levantam, escovam os dentes, tomam café, saem para a escola ou para o trabalho e, certamente o esperado pela família é a reprodução desses valores. Desde cedo, aprendemos que cada um deve ocupar um território que lhe foi designado e a sociedade define quais arranjos serão tomados para isso. Constantemente ouvimos dizer que "ser mãe é padecer no paraíso", "homem não chora", "se não estudar não vai ser nada na vida". Estas afirmações são tão enraizadas na consciência, que reproduzimos valores, preconceitos e estereótipos transmitidos desde muito cedo pela família.

Assim acontece com a família de Ishaan, o pai, homem da casa, aparentemente um empresário bem sucedido, precisa trabalhar fora de casa para o sustento da família. A mãe - dona de casa - cuida de todos os afazeres domésticos e também da educação dos filhos. O filho mais velho é um exemplo de filho, aluno dedicado e, Ishaan é o que causa transtornos para a família. Com a falta de conhecimento acerca das dificuldades do menino, a escola e os pais acabam "rotulando" Ishaan de preguiçoso, burro, falta de atenção no que faz, ignorando³ ou desconhecendo que essa situação também causa angústia e desconforto a essa criança.

Na formação de professores também nos deparamos com expectativas em trabalhar com alunos sadios, limpos, bem alimentados e inteligentes, o que muitas vezes nos fogem a essas "regras" e não nos sentimos preparados para lidar com as situações adversas a essas. Essas situações foram observadas, principalmente nos estágios de regência do Curso de Pedagogia em 2015, quando

2 A Escola Tulipas, faz referência às nossas APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Uma associação onde além dos pais e amigos dos excepcionais, toda a comunidade se une para prevenir e tratar a deficiência e promover o bem estar e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

3 Referimo-nos à ignorância quanto a falta de conhecimento sobre o tema.

os acadêmicos, do 3º e 4º ano, registraram suas falas e observações no Seminário Integrado. Neste Seminário, várias questões foram colocadas, entre elas, “como trabalhar com o aluno que não acompanha o rendimento da turma?”, “o que fazer com um aluno no 4º ano que não lê e não escreve ainda?”; dentre outras. São questões que estão presentes ao longo do filme e que nos fazem refletir sobre o papel da escola e função do trabalho docente.

A convivência na família e na escola deixa claro o que é uma conduta certa ou inadequada perante a sociedade exemplificada no filme: competitiva, onde só os melhores conseguem sobreviver, e melhor é ter um trabalho que seja valorizado socialmente e que proporcione um bom capital financeiro. Assim, de acordo com o comportamento inadequado do aluno, a solução da família foi encaminhar Ishaan para um colégio interno, rígido e que possui como lema: “Ordem, Disciplina e Trabalho”, marcada por traços tradicionais, com professores autoritários e detentores do conhecimento.

Nesse aspecto, a Psicologia da Educação traz contribuições importantes para a atuação do professor em sala de aula pois, a escola vai além do espaço de conhecimento cognitivo, é nela que as crianças e adolescentes buscam experimentar e desenvolver suas necessidades afetivas. Assim, o professor além de proporcionar a construção de conhecimento científico, precisa proporcionar segurança e confiança ao aluno, ou seja, o autoconhecimento da criança. O que nos aponta no filme, quando Ishaan deixa de pintar, algo que o alegrava muito e era a forma como conseguia se expressar. Nesse sentido, corroboramos com Guimarães (2010, p.14) quando aponta a Psicologia como uma das disciplinas que “pode ajudar o professor a desenvolver conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores que o auxiliem construir saberes sobre o ensino”. Não consiste em diagnosticar a dislexia, no caso do filme em específico, mas ter a sensibilidade em observar e identificar na criança, as características de que algo ou alguma coisa está atrapalhando o seu desenvolvimento integral e

procurar desenvolver metodologias pedagógicas que possam abranger a diversidade presente em sala de aula, ou então, a necessidade de um acompanhamento especializado. O estudo das teorias do desenvolvimento humano, devem contribuir para interpretar esses dados que acontecem no dia-a-dia da escola na busca de transformação, onde a prática e a teoria se retroalimentam.

A partir da entrada de Ishaan no colégio interno, sua vida sofre um grande retrocesso. Antes era um menino curioso, alegre e gostava muito de desenhar e pintar, vivia em um mundo fascinado de cores que lhe davam inspiração para suas pinturas. Além da mudança de escola, Ishaan enfrentava o abandono dos pais. A escola rígida, tradicional era reconhecida por "domar os cavalos mais selvagens", e lá estava o menino que acreditava estar sendo punido pelo mau comportamento. Sem entender suas próprias dificuldades, Ishaan não encontra mais sentido nem mesmo na pintura, atividade que até então, praticava com muita dedicação e afinco. (fig. 4)

Fig. 4 - A entrada de Ishaan no colégio interno.



Fonte: Imagens Google.

Neste colégio interno, as humilhações e castigos se repetiam. Ishaan acaba por "aceitar" o rótulo de aluno problema e se torna cada vez mais isolado e fechado, ou seja, a mudança de escola em nada melhorou seu comportamento ou desempenho escolar, ao contrário, por acreditar que estava sendo punido pelos pais, por não corresponder as expectativas e valores esperados, não descartava até mesmo, a possibilidade de suicídio, a vida havia perdido o sentido para ele.

Não havia compreensão por parte dos pais, e tampouco pela escola, que para Ishaan também era frustrante e muito doloroso não realizar atividades consideradas simples para crianças com sua idade. De acordo com Lemle (1988) são cinco capacidades necessárias para que a criança compreenda e realize conscientemente a aquisição da escrita e leitura: compreender o que é um símbolo, entender que os risquinhos são símbolos de um som da fala, saber distinguir estes sons, entender o conceito de palavras e na sequência reconhecer sentenças. Para Ishaan, estas capacidades se apresentam como um desafio, devido à dislexia, até então desconhecida e não diagnosticada.

Com a entrada do professor substituto de Arte, Ram Shankar Nikumbh, a vida de Ishaan começa a ganhar um novo sentido. O professor observa em Ishaan características díspares dos outros meninos, e mesmo com a criatividade de suas aulas e quebra dos padrões, o menino não demonstrava interesse e se distanciava cada vez mais de tudo o que ele amava (fig. 5).



Fig. 5 - Professor Ram vai até a casa de Ishaan para verificar quais são as principais características das dificuldades do aluno.

Fonte: Imagens Google.

Disposto a resgatar o menino curioso e alegre por trás do aluno tristonho e que desistiu de tentar aprender, o professor vai até a casa dos pais de Ishaan (fig. 5) para compreender qual é a dificuldade que o aluno apresenta. Após verificar os cadernos da 3ª série, o professor se depara com uma série de padrões e erros consecutivos na grafia de Ishaan, condizentes aos erros apresentados por disléxicos. E reconhecendo as características do menino em sua própria trajetória escolar, decide ajudar Ishaan. Além dessas características elencadas no filme, ressaltamos que os

prejuízos no processamento fonológico, incluindo a consciência fonológica (refletir sobre os sons das palavras, tais como rimas, aliterações e fonemas), a memória verbal de curto-prazo e a nomeação rápida dificultam as conversões letra-som e representam os principais fatores de risco para a dislexia. (ANDRADE, et. al. 2011, p. 4)

A aproximação e a dedicação do professor em conjunto com recursos pedagógicos abrem novas formas de apropriação e construção de conhecimento ao aluno (fig. 6). Demonstra aqui, nesta cena do filme, a importância da relação professor x aluno, sendo que as relações afetivas que a criança estabelece em sua trajetória escolar, sejam com professores ou colegas, constituem a base para as reações do ser humano frente à vida.

Fig.6 - O professor Ram trabalhando com metodologias diferenciadas no processo de aprendizagem de Ishaan.



Fonte: Imagens Google.

Há uma interação contínua entre os processos biológicos internos e os estímulos do meio social, a confiança que a criança tem, na aceitação e aprovação dos pais ou professores, é muito importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, livre da ansiedade e do medo que inibem a sua ação. O comportamento dos pais de Ishaan e o modelo rígido e engessado das duas escolas excludentes, que apresentam práticas pedagógicas mecânicas e professores preparados para a reprodução e imitação de modelos sociais competitivos, nos mostram a dificuldade em observar e detectar possíveis dificuldades de aprendizagem e nos mostram as falhas do sistema educacional, não só na Índia, mas no Brasil também.

De acordo com Henklain e Carmo (2013, p. 712), "um dos papéis cruciais do professor é criar condições que facilitem e garantam aprendizagem. Sua função primordial é ensinar". E para isso, o professor precisa conhecer o aluno em suas facilidades e dificuldades, avaliar o aluno nas suas particularidades e ter um planejamento flexível para que possa atender às necessidades individuais. Esse ponto fica visível na mudança de comportamento de Ishaan quando o professor de Arte se aproxima e desenvolve

novas práticas pedagógicas. Ishaan é valorizado e reconhecido pelas habilidades em pintura, o que o deixa confiante, estimulando-o a buscar o desconhecido.

Através do relato dos acadêmicos, identificamos que ao entrar na escola, as crianças parecem ser polidas de forma que os sentimentos, ideias, sexualidade e emoções, não encontram espaço a serem vivenciados. Autores como Skinner, Piaget, Vigotski e Freud, através de seus estudos sobre o desenvolvimento humano, nos apontam a importância de revisar as práticas pedagógicas vigentes, tornando evidente o papel central da educação para as culturas humanas. É necessário implementar práticas pedagógicas de fato efetivas com os objetivos voltados à aprendizagem e a construção do conhecimento.

A Psicologia do Desenvolvimento Humano visa compreender o processo de desenvolvimento das pessoas, por todos os momentos em que elas passam ao longo de suas vidas, desde a concepção até a morte. Alguns teóricos desta área se preocuparam mais com alguns destes momentos e alguns com muitos deles. Tradicionalmente, quando discutimos a relação desta área da Psicologia com a Psicologia da Educação tratamos mais do desenvolvimento infantil, já que é nele, como dizem os teóricos da área, que se desenvolve o que talvez interessasse mais aos educadores escolares, o desenvolvimento cognitivo. Mas também se explica este interesse pelo motivo de que educadores escolares lidam mais com crianças, pois são estas que frequentam a escola. (GUIMARÃES e KEMMELMEIER, 2010, p. 28)

A reflexão do filme nos aponta uma educação sucateada e com falta de professores como Ram. O modelo de ensino fragmentado, a falta de tempo dos professores e a não valorização deste profissional, só fazem fortalecer o mercado de trabalho no sistema capitalista, deixando escapar muito fácil estas crianças com dificuldades específicas, trabalhando dentro de um sistema padronizado, quando na verdade, cada criança apresenta suas particularidades.

O filme nos aponta a responsabilidade dos professores quanto as suas práticas, no sentido de proporcionar o

desenvolvimento dos seus alunos de forma integral no âmbito pessoal, profissional e social. É necessário ter consciência de que a sociedade é formada por diferenças e que assim como a dislexia, há outras dificuldades que crianças possuem e não recebem a devida atenção por parte da escola.

Nesse sentido, a comunidade escolar, precisa estar apta e capacitada para aumentar as possibilidades de intervenções e formas de trabalhar as diferentes dificuldades que aparecem no dia-a-dia da escola. Os professores e educadores devem estar teórica e metodologicamente embasados afim de facilitar o processo de inclusão dentro das instituições.

A atenção vinda do educador é essencial para a criança, isso valoriza o ambiente de aprendizagem e a criança consegue sentir prazer em aprender. A participação, compreensão dos pais junto à escola, favorece o crescimento da criança, do profissional e da família obtendo resultados sempre positivos e significativos para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do, & CAPELLINI, Simone Aparecida. (2011). Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para
CAPELLINI, Simone Aparecida; SAMPAIO, Maria Nobre; KAWATA, Kelssy Hitomi dos Santos; PALUDA, Niura Aparecida de Moura Ribeiro; SANTOS, Lara Cristina Antunes dos; LORENCETTI, Maria Dalva, & Smythe, Ian. (2010). Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. Revista CEFAC, 12(1), 27-39. Epub 27 de novembro de 2009. disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000100005&lng=pt&tlng=pt. Acessado em 21 de janeiro de 2016.
GUIMARÃES, Rafael Siqueira de; KEMMELMEIER, Verônica Suzuki. Psicologia e educação: interlocuções e possibilidades. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010. 76 p. - (Coleção Pedagogia: saberes em construção).

identificação de escolares de risco para a dislexia. *Revista Psicopedagogia*, 28(85), 14-28. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. Ática: São Paulo, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 2006, 21^o edição.

MOREIRA, Paulo Roberto. Psicologia da Educação: interação e entidade. 2 ed. São Paulo: FTD, 1996.- (Coleção aprender ensinar).

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). VI Congresso SOPCOM, Abril de 2009. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2016.

KHAN, Amir; GUPTA Amole. Taare Zameen Par – Every Child is Special (Como Estrelas Na Terra - Toda criança é especial). [Filme-vídeo]. Produção de Bollywood. Índia: Estúdio/Distrib: Aamir Khan Productions. 2007. DVD (165 min).

O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE AMPÉRE – FAMPER

Keila Cristina Batista
Faculdade de Ampére – FAMPER
E-mail: keila_bat@yahoo.com.br

Resumo: Este estudo apresenta reflexões a respeito do estágio como um componente obrigatório na formação inicial docente, e à importância deste como o precursor da formação acadêmica, que possibilita reflexões necessárias a respeito da real situação escolar e para a construção da identidade profissional. Os estágios caracterizam-se como processos reflexivos que permitem compreender e utilizar-se da teoria estudada nas disciplinas no curso de graduação em Pedagogia para sustentar e teorizar as atividades desenvolvidas nas instituições em que são realizadas as práticas de ensino. A permanência do acadêmico nos espaços escolares, auxilia e possibilita vislumbrar conhecimentos teórico/práticos necessários para a atuação profissional, bem como as necessidades escolares e formativas. No artigo em questão, são descritos aspectos dos estágios do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ampére – FAMPER, a organização e as práticas realizadas nas instituições escolares e o relato dos estudantes à luz das atividades desenvolvidas nos espaços escolares, bem como aspectos observados que permitiram uma análise e discussão das evidências encontradas *in loco*.

Palavras-chave: Formação Docente; Estágios; Pedagogia; FAMPER.

Introdução

O texto a seguir apresenta um estudo a respeito do estágio como um componente obrigatório na formação inicial docente,

evidenciando a importância como o precursor da formação acadêmica, que possibilita reflexões necessárias a respeito da real situação escolar e contribui para constituir a identidade profissional.

Destaca-se a importância dos estágios como processos reflexivos que permitem compreender e utilizar-se da teoria estudada nas disciplinas no curso de graduação em Pedagogia, para fundamentar as atividades desenvolvidas nas instituições em que são realizadas as práticas pedagógicas. É através da observação, participação, regência, e demais momentos de permanência do acadêmico nas escolas, que este consegue vislumbrar os conhecimentos teórico/práticos necessários para a atuação profissional, evidenciando temáticas que o instigam a desenvolver pesquisas aprofundadas a respeito das necessidades escolares e formativas.

No decorrer do artigo, também são descritos aspectos dos estágios do curso de Pedagogia da Faculdade de Ampère – FAMPER, a organização e as práticas realizadas junto às instituições escolares, e o relato dos estudantes à luz das atividades desenvolvidas nos espaços escolares nos períodos em que fizeram os estágios supervisionados em docência para a formação pedagógica e gestão educacional.

Considerações acerca do estágio na formação docente

O conceito de estágio discutido neste texto parte da perspectiva do Estágio Curricular Obrigatório, ou seja, é entendido como um conjunto de atividades elaboradas e desenvolvidas que permite ao acadêmico compreender a realidade profissional, institucional, cultural, econômica e social dos educandos, por meio da observação e participação de processos pedagógicos escolares ocorridos nas situações reais do cotidiano escolar.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o estágio no curso de Pedagogia, torna-se um facilitador, pois o mesmo contribui para

uma formação competente e para a construção da identidade docente. As observações efetivadas nas instituições de ensino (formais) permitem a reflexão, análise e compreensão das práticas presenciadas no espaço escolar, pois o estágio não se restringe apenas

[...] à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade. (PIMENTA, 1995, p. 74).

Portanto, as práticas desenvolvidas nos estágios são significativas quando tratadas sob olhar investigativo, reflexivo e interventivo, caso contrário, podem tornar-se meras reproduções das práticas já existentes. Corroborando com o exposto, Lima e Pimenta (2006, p.8), apontam que:

A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

O olhar aqui explicitado a respeito do estágio, tem como intuito, apontar que a prática docente tanto no espaço escolar como no estágio, necessita ir além da reprodução de técnicas já prontas, deve permitir ao futuro docente, ora acadêmico, ter condições de resolver as situações problemas que surgem no cotidiano escolar. Para que sejam resolvidas tais situações é primordial, o conhecimento da teoria, o domínio de metodologias e técnicas que auxiliem o professor em sala de aula. Caso contrário, como afirma Lima e Pimenta (2006, p. 9) “o profissional fica reduzido ao

‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.”

Partindo desta perspectiva, o estágio necessita ter em sua centralidade uma prática inovadora, que possibilite tanto o acadêmico, como os alunos perceberem-se sujeitos do processo ensino e aprendizagem, bem como, pesquisadores constantes dos conhecimentos formalizados no âmbito escolar. Desse modo, a pesquisa no estágio pode ser um,

[...] método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (LIMA, PIMENTA, 2006, p. 14).

De acordo com as autoras, acredita-se que o estágio, não deve ser uma mera observação dos espaços escolares, mas um estudo e proposição de novas metodologias que contribuam para a formação dos educadores e das ações pedagógicas pautadas em teorias e práticas que possibilitem a ampliação dos saberes docentes. Assim,

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Sob este olhar considera-se que a teoria se configura fundamental, pois permite compreender, refletir e problematizar a realidade educativa e a ação docente, desenvolvendo uma postura crítica, as habilidades básicas e necessárias à formação profissional.

A profissão de educador requer saberes teóricos, metodológicos, científicos e pedagógicos, que permitem entender e parametrizar as questões sociais, históricas, culturais que permeiam o espaço escolar. É preciso formar para a autonomia, para repensar e modificar as práticas já existentes, investigando e pesquisando o contexto no qual está inserido.

Muitos acadêmicos ao realizarem os estágios, relatam que se torna difícil mudar o que já está consolidado. No entanto, partindo das leituras realizadas, a ideia exposta pelos autores não é mudar o sistema, nem ser apenas um reprodutor das metodologias observadas, mas, tornar-se um docente pesquisador, com uma formação investigativa, pois,

No campo da reflexão sobre o que deve ser um professor no contexto social atual, de como deve ser sua formação para cumprir as tarefas sociais que lhe são exigidas, destacam-se: o processo de formação é de fato um processo de autoformação; a formação é um processo contínuo; a formação inicial e continuada tem como princípio a articulação ensino-pesquisa, ação reflexão; o exercício da atividade profissional tem como base a reflexão crítica do professor. Outro elemento que tem sido considerado importante na formação do professor é o da construção da identidade profissional e seu papel nessa formação (CAVALCANTI, 2003, p. 195).

É mister destacar que o estágio, é sem dúvida um dos elos essenciais que auxiliam a formação profissional e a construção da identidade docente. Contudo, precisa estar atrelado às demais disciplinas teóricas e práticas estudadas no curso de formação e articulado às leis vigentes, garantindo de fato uma formação sólida que permita ao profissional ser capaz de pensar-se como professor e pesquisador, contribuindo assim, para apontar mudanças e transformações nas instituições escolares.

Caracterização do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Ampére – FAMPER

Na Faculdade de Ampére – FAMPER, de acordo com a matriz curricular do curso de Pedagogia, o Projeto Pedagógico de Curso – PPC e as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Parecer CNE/CP/03/2006 os estágios supervisionados tem duração total de 340h/a, organizados da seguinte maneira:

Modalidade do Estágio	Período do curso	Carga horária
Docência em Educação Infantil	5º	100h/a
Docência em Anos Iniciais do Ensino Fundamental	6º	100h/a
Docência em Formação Pedagógica	7º	60 h/a
Gestão Educacional	8º	80 h/a

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – FAMPER (2010).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2010, p. 76) “o estágio supervisionado consta de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, sem vínculo empregatício.”. Este deve ser realizado em:

[...] espaços educativos formais e/ou não-formais (escolas de Educação Básica privadas ou públicas, ONG’s, organizações que possuem espaços educativos consolidados) mediante convênio, assegurando-se a atuação dos professores-supervisores do ISE de Ampére. (FAMPER, 2010, p. 76).

Ressalta-se que os acadêmicos devem realizar o estágio obrigatório conforme a carga horária prevista no currículo do curso, sendo que nesta, estão incluídas as horas destinadas às orientações, planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas.

Os estágios supervisionados são desenvolvidos nos Centros Municipais de Educação Infantil, nas Escolas Municipais (1º a 5º ano), nas Escolas e Colégios Estaduais (6º a 9º ano e Ensino Médio) da cidade de Ampére e região, mediante carta de apresentação e convênio firmado com as instituições escolares. Destaca-se que os estágios supervisionados fazem parte do Núcleo de Prática Pedagógica, compreendido como a oportunidade do acadêmico ter de maneira sistêmica e supervisionada, a prática junto às instituições da comunidade, implementando o conhecimento de base organizativo-pedagógico e construindo saberes como elemento constitutivo de sua prática pedagógica. (FAMPER, 2010).

Nos últimos 10 anos, o curso de Pedagogia desenvolveu estágios em Ampére e região, nos diferentes níveis e modalidades, além de oficinas pedagógicas e projetos junto às instituições escolares.

Nesse sentido, a partir do estágio os acadêmicos e acadêmicas tem contato com a realidade escolar, desenvolvem suas capacidades profissionais e, vivenciam situações que permite a análise da relação teoria e prática, oportunizando o desenvolvimento, a reflexão e a transformação da práxis educativa.

O estágio complementa a prática pedagógica acadêmica e permite pensar e repensar as situações vivenciadas no cotidiano pelo professor docente e pedagogo, no sentido de ampliar os conhecimentos relacionados à prática da docência e da gestão escolar e as questões do exercício da profissão.

Com o propósito de manter contato permanente com as instituições de ensino, onde são realizados os estágios, e avaliar as práticas desenvolvidas, faz-se anualmente um encontro intitulado “Devolutiva dos Estágios”. Este é o momento dos estudantes apresentarem as atividades desenvolvidas, as facilidades e os desafios encontrados durante as práticas do estágio. Também é oportunizado às direções e coordenações das instituições concedentes, avaliar o estagiário, sugerir e contribuir para melhorar

os aspectos que forem necessários ao aprendiz, através de reflexões sobre a ação ora realizada. Neste encontro, são entregues aos representantes das instituições um presente/lembrança e oferecido um coquetel, configurando-se como um singelo gesto de agradecimento.

É indispensável apontar aqui o importante papel das instituições concedentes dos estágios, nos diferentes níveis e modalidades da educação. Ao abrir as portas para os estagiários, contribuem expressivamente na formação dos estudantes, tanto nos aspectos pessoais, quanto nos profissionais, tendo em vista que o estágio “é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante – isto é, prepara para o exercício de uma profissão”. (PIMENTA, 2006, p. 183). Esta é uma parceria que possibilita aos acadêmicos o conhecimento da realidade educacional, a reflexão do contexto escolar e a organização das ações que podem ser desenvolvidas por estes, no momento de ingresso na carreira docente/pedagógica.

Estágio supervisionado para a docência em formação pedagógica e gestão educacional: relato de experiências

Para compreender os aspectos relacionados ao estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Ampére – FAMPER, realizou-se uma pesquisa com os acadêmicos para identificar como de fato ocorre o estágio nos espaços das instituições escolares e nos diferentes níveis de ensino. Como docente do curso, já mencionado acima e orientadora de estágios, questionava-se sobre a configuração das atividades desenvolvidas no âmbito escolar.

Foram coletadas informações a partir de relatos, num período de dois anos (2014-2015), no decorrer de cada semestre letivo, nos diferentes momentos especificamente no Estágio Supervisionado para a Docência em Formação Pedagógica (Ensino Médio) e Estágio Supervisionado em Gestão Educacional

(Conhecimento dos documentos escolares, trabalho do pedagogo, direção, entre outros).

Os acadêmicos expressaram diferentes sentimentos, ora de angústia, tristeza, medo, insegurança, em outros momentos, sentiam-se motivados e empenhados para realizarem as atividades propostas. As situações encontradas no campo de estágio e descritas nos relatos pautaram-se principalmente em relação ao contexto escolar, tais como, indisciplina por parte dos alunos, falta de profissionais capacitados em alguns casos, tecnologias inadequadas, entre outros fatores.

A descrição evidenciada pela maioria dos acadêmicos principalmente no estágio de gestão educacional, refere-se ao setor pedagógico, que a maior parte do tempo, atende situações de indisciplina dos alunos, e por vezes não consegue desempenhar o trabalho que lhes é de competência. Relatos demonstraram que os pedagogos, procuram orientar o planejamento docente, o processo de avaliação e algumas estratégias de aprendizagem, contudo, há professores que não aceitam tais sugestões por acreditar que o pedagogo não conhece a realidade dos alunos. É importante abordar a proposição defendida por Libâneo (2010, p. 62), ao afirmar que:

Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento e a sala de aula.

Nessa direção, como futuros profissionais da área da educação e partindo das observações e descrições, buscou-se

compreender de fato: Quem é o profissional da Pedagogia? Quem é o pedagogo? Segundo Libâneo (2001, p. 11),

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Outro item citado, foi a pouca participação da família no contexto escolar, principalmente em reuniões de pais, ou até mesmo em atividades culturais promovidas no espaço escolar.

Em relação aos documentos como: Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Regimento Interno, as instituições visitadas disponibilizaram para consulta local. Ao entrevistar os sujeitos na função de pedagogos e pedagogas, estes relataram que tem dificuldades no processo de reelaboração dos documentos citados acima, porque nem sempre há uma participação efetiva pelos segmentos escolares.

Um elemento relatado por alguns estagiários é de que ao participar do Conselho de Classe, perceberam que as discussões, pautam-se na maioria das vezes, sobre atitudes comportamentais e notas dos educandos, sendo pouco avaliadas as metodologias utilizadas e o processo ensino e aprendizagem, conforme orientação da Deliberação nº 007/99 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná. Na proposição deste documento, o Conselho de Classe tem como finalidade acompanhar o processo de avaliação, analisar e debater os componentes da aprendizagem dos alunos. É um instrumento democrático que permite o aperfeiçoamento do processo avaliativo, tanto no âmbito social como pedagógico. (PARANÁ, 1999).

No que diz respeito à relação estagiário/instituição, afirma-se que 90% evidenciaram que foram bem recebidos e atendidos pelos professores, equipe pedagógica, direção e demais funcionários, onde prontamente dispuseram as informações e o

espaço institucional para fins de pesquisa e estágio. No entanto, 10% sentiram-se constrangidos, principalmente nas entrevistas e questionamentos, por vezes parecendo omitir informações com receio de exposição, mesmo tendo consciência que a proposta do estágio se pauta em conhecer a realidade escolar, dialogar, trocar experiências e conectar-se às práticas reais, sem fazer juízos de valores dos sujeitos que atuam no espaço escolar.

Em relação ao estágio supervisionado para a Docência em Formação Pedagógica, momento que os acadêmicos observam e ministram aulas nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia, as descrições foram unânimes no que se refere a importância das metodologias utilizadas pelos professores. Na análise dos estagiários, nas aulas nas quais os professores utilizaram apenas leituras e cópias de textos, estas tornaram-se cansativas, com pouca participação dos alunos, os quais por vezes reclamaram do método de trabalho docente.

Contudo, as metodologias que tiveram como proposta a pesquisa, investigação e discussão dos conteúdos com base na realidade dos educandos, estes além de demonstrar interesse, puderam expressar suas opiniões e perceber-se como cidadãos no contexto social.

Também ao falarem das observações, há relatos, de acadêmicos, que apontam as dificuldades encontradas pelos docentes que ministram essas disciplinas, pois muitos alunos são grosseiros, mal-educados, fazem brincadeiras e atrapalham as aulas.

Na regência destas disciplinas, os estagiários demonstraram-se receosos, mesmo empenhados na organização do planejamento e das aulas. Sentiram-se despreparados para lidar e resolver os problemas que por eventualidade surgiam. No entanto, quase que na totalidade, os estagiários obtiveram sucesso nas práticas desenvolvidas, e foram surpreendidos pelos professores regentes que deram continuidade às atividades iniciadas e desenvolvidas nas aulas.

Ressalta-se que, as instituições de ensino foram parceiras, acolheram os estagiários, tanto por parte da direção e coordenação da escola, como os professores, possibilitando aos acadêmicos conhecerem o contexto escolar, caracterizado como objeto de estudo e reflexão.

As observações sem dúvida, foram essenciais para o ato do planejamento, culminando na regência, tendo em vista que foi possível analisar e adequar as atividades conforme as necessidades dos alunos e/ou das turmas.

Considerações Finais

No decorrer deste relato, com base nos autores estudados e nas reflexões realizadas, foi possível compreender que os estágios são a essência do processo docente nos cursos de formação de professores, principalmente no curso de Pedagogia. No momento da observação, reflexão e regência no contexto escolar, os acadêmicos e acadêmicas identificam-se com o nível e modalidade de como desenvolvem as atividades e sem dúvida, percebem-se como sujeitos capazes de refletir e modificar as práticas e, não apenas reproduzi-las.

As discussões ora apresentadas reafirmam os indicativos que a formação ocorre no decorrer de todo o curso de Pedagogia e, complementa-se no estágio quando é possível fazer a reflexão-ação, pensar as questões educacionais, os espaços escolares e o papel do pedagogo.

Em relação aos estágios desenvolvidos na Faculdade de Ampère – FAMPER, pode-se afirmar que o curso de Pedagogia tem oportunizado ao acadêmico conhecer as instituições escolares, pensar práticas diferenciadas e, conseqüentemente desenvolver propostas interventivas, partindo das necessidades escolares.

No curso de Pedagogia, através das práticas pedagógicas, principalmente as desenvolvidas nos espaços escolares e não escolares por meio dos estágios, tem-se desenvolvido propostas

formativas que se configuram à luz das teorias e práticas estudadas e discutidas no decorrer do curso, de modo a formar um profissional refletivo e pesquisador de sua prática diária docente.

Assim, o curso de Pedagogia, tem realizado reflexões no sentido de pensar os estágios como elemento formativo dos acadêmicos, de articulação entre a teoria e a prática e não apenas como uma atividade burocrática que deve ser cumprida somente para fins de titulação.

Referências

CAVALCANTI, L. de S. A Formação do Professor de Geografia – o Lugar da Prática de Ensino. In: Concepções e Prática em Formação de Professores diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FACULDADE DE AMPÉRE. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Famerp, Ampére, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar. n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2016.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 007/99, de 09 de abril de 1999**. Normas Gerais para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos, do sistema estadual de ensino, em nível do ensino fundamental e médio. Curitiba, 1999.

PIMENTA, Selma G. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática? 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis. v 3, nº 3 e 4, pp.5-24, 2006.

**PROGRAMA PRODOCÊNCIA E REORGANIZAÇÃO
CURRICULAR: CAMINHOS PERCORRIDOS PELA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CONCÓRDIA**

Rosane França Lubasewski Cavasin
IFC – Campus Concórdia
rosane.cavasin@ifc-concordia.edu.br

Flaviane Predebon Titon
IFC – Campus Concórdia
flaviane.predebon@ifc-concordia.edu.br

Resumo: O trabalho apresenta a trajetória percorrida pelo grupo de professores do Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Concórdia entre os anos de 2013 e 2015, no tocante a reorganização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Matemática - Licenciatura por meio do programa institucional Prodocência. O curso foi implantado no ano de 2010 e, desde então, havia sofrido pequenas modificações por conta de suas necessidades e particularidades organizacionais. O Prodocência, cujo objetivo foi promover a formação dos professores das licenciaturas - no intuito de consolidar e legitimar esses cursos no âmbito institucional - propiciou um repensar curricular de forma mais abrangente, de forma aberta e dialogada. Nesse sentido, o modo de trabalho que abarcou o panorama metodológico do percurso, no que converge a reestruturação do curso, se deu via reuniões e encontros periódicos, nos quais o grupo de professores do *campus* Concórdia interagiu com formadores das diferentes licenciaturas dos outros *campi* IFC, situadas em diferentes regiões. Como resultados dessas interações, destaca-se que um novo PPC foi concebido para Concórdia, estando este em fase de implantação, sendo, portanto, fruto da colaboração, da troca de conhecimentos, experiências,

vivências e reflexões sobre como se organizam as diferentes licenciaturas que abarcam a instituição.

Palavras-chave: Formação de Professores de Matemática; Projeto Pedagógico de Curso; Programa Prodocência.

Introdução :Um marco histórico e formativo desde o Instituto Federal Catarinense (IFC)

O Instituto Federal Catarinense (IFC) foi criado por meio da Lei 11.892/2008, constituindo um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica com vistas a responder, de forma efetiva, às crescentes demandas por formação profissional, à difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e em propiciar suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2010). No que compete à oferta de cursos, destaca-se o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Técnica, cursos técnicos, superiores de bacharelado e licenciaturas, pós-graduação, bem como as particularidades da formação inicial e continuada. Nesses termos, e ao tocante que agrega essa nova institucionalidade no Estado de Santa Catarina, o IFC *campus* Concórdia resulta da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia e passa a pertencer a um conjunto maior, juntamente com outras entidades de mesma natureza:

O Instituto Federal Catarinense resultou da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, juntamente com os Colégios Agrícolas de Araquari e de Camboriú, estes até então vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. (PPP, 2012, p 12)

Nessa perspectiva, atualmente o IFC possui quinze *campi* instalados em diferentes regiões, abarcando as cidades de Araquari, Camboriú, Concórdia, Rio do Sul, Sombrio, Brusque, Blumenau, Fraiburgo, Videira, Ibirama, Luzerna, São Francisco do

Sul, São Bento do Sul, Santa Rosa do Sul e Abelardo Luz. Cada *campus*, em particular, busca o desenvolvimento de sua própria região, por meio da oferta de ensino em diferentes níveis e modalidades, bem como o desenvolvendo da pesquisa e da extensão junto à comunidade na qual está inserido.

Em relação ao *campus* Concórdia, destaca-se uma história iniciada em 1965 por ocasião da fundação do Ginásio Agrícola, perpassando a denominação de Colégio Agrícola em 1972 e, posteriormente, no ano de 1979, renomeado como Escola Agrotécnica Federal. No ano de 2008, ao que vale a expansão da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia, a instituição passou a integrar o Instituto Federal Catarinense. A ampla área territorial que compõem o *campus* Concórdia, nos seus cerca de 2.242.000 m², abriga uma estrutura física que inclui uma diversidade de imóveis, considerando salas de aula, setores administrativos, laboratórios, entre outros, nos quais ocorre a formação de profissionais das áreas técnicas em Agropecuária, Alimentos e Informática, dos bacharelados em Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrônômica e Medicina Veterinária, além das licenciaturas em Matemática e Física, implantadas nos anos de 2010 e 2011, respectivamente.

Externa-se, desde o panorama institucional apresentado, que a formação de professores constitui um desafio para essa instituição, visto o elevado vínculo agropecuário atrelado a sua história, num sentido determinativo ao que compete aos objetivos de oferta de formação nesse novo contexto de institucionalidade (PACHECO, 2011). Nesse sentido, compreende-se que as ações de fortalecimento a cursos dessa natureza são, desde a essência dos preceitos legais sobre a ampliação e oferta das licenciaturas no país nos últimos anos, necessárias e providenciais, no sentido de fortalecer e legitimar essa nova possibilidade na garantia da qualidade da educação espalhada por todo o território nacional.

O Programa PRODOCÊNCIA como possibilidade de integração e consolidação das licenciaturas no IFC

O PRODOCÊNCIA é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que objetiva a consolidação das licenciaturas e tem por finalidade o fomento, a inovação e a elevação da qualidade dos cursos de formação de professores. Nesses termos, apoia projetos de instituições públicas de ensino superior que possuam cursos de licenciatura e que tenham participado de edital de seleção, no sentido de apoiar os estudos e o desenvolvimento de novas formas de organização curricular, criação de estratégias de aperfeiçoamento de professores e criação de metodologias inovadoras, além da elaboração de materiais didáticos pedagógicos. Dentro das prerrogativas delineadas, as propostas tiveram um prazo de vinte e quatro meses para serem efetivadas.

O Instituto Federal Catarinense aderiu o Edital lançado em 2013 pela CAPES e conseguiu obter aprovação de sua proposta, a qual foi intitulada “Tempos e Espaços de Formação Docente e Inovação Pedagógica”, tendo como objetivo maior a reflexão e o repensar as concepções e a organização dos cursos de licenciatura do IFC. Assim, tomando a estrutura organizacional do IFC por *campus* de diferentes cidades e regiões do Estado de Santa Catarina, representou a possibilidade de aproximação dos profissionais formadores, uma vez da dificuldade observada em virtude das distâncias geográficas que comprometem uma troca de experiências mais alargada entre os *campi*. Por meio do financiamento dos encontros de formação continuada, foi implementada a constituição de tempos e de espaços pedagógicos de reflexão, que, em primeira análise, resultaram em movimentos de melhoria da formação de professores da Educação Básica.

Esses tempos e espaços agregam cinco diferentes cursos de licenciaturas em Ciências Agrícolas (Araquari), Química (Araquari), Pedagogia (Camboriú, Rio do Sul, Videira e

Blumenau), Matemática (Camboriú, Concórdia, Sombrio e Rio do Sul) e Física (*campus* Concórdia e Rio do Sul). É nessa dimensão de cursos e de profissionais em que foram dadas as ações de execução da propostas, no intuito, entre outras coisas, de reestruturar os seus Projetos Pedagógicos dos Cursos para, assim, atender as demandas da educação básica, a otimização dos Laboratórios de Práticas Pedagógicas e a promoção da formação contínua e integrada dos professores das licenciaturas, num sentido de consolidação da identidade dos cursos.

O Projeto Pedagógico de Curso – Matemática Licenciatura

O curso de Matemática – Licenciatura, num contexto institucional, iniciou suas atividades em 2010, sendo que seu projeto foi pensado e elaborado durante o ano de 2009 pelo grupo de professores dos diversos *campi* pertencentes ao IFC que tinham o interesse em ofertar a referida formação inicial. Nesses termos, por ocasião das necessidades que se punham naquele momento, os professores se reuniram e elaboraram um projeto caracterizado pela multiplicidade de ideias, trajetórias e formações, o que resultou em um documento comum a todos e efetivado na prática e cuja permanência se deu até as primeiras avaliações do Ministério da Educação – por ocasião do reconhecimento em 2013 – e, depois, pelo Prodocência.

Desde a primeira concepção planeada, o PPC se definiu como um documento regente sobre todo o funcionamento do curso, delineando a visão, missão, objetivos, componentes curriculares, sistema de avaliação, estágios, concepções, colegiado e Núcleo Docente Estruturante (NDE) e estabelecendo, assim, sua concretude para a instituição e seus acadêmicos. As ideias presentes no primeiro documento definiu, assim como incita Gadotti (1994, p. 579) os intentos dos quais se pretendia alcançar:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se,

atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contem de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado com promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Nesses termos, constitui em um documento flexível, ou seja, que necessita de uma elaboração para poder dar início a uma ideia, mas, sempre que demanda alguma mudança, é passível de alterações, seja por solicitações externas, mudanças legislativas ou mesmo quando o grupo o que vivencia, ou órgão responsável pela sua manutenção (neste caso o NDE), precisar adequar situações particulares ou gerais do curso, disciplinas novas, configurações de estágio, carga horária, entre outros. Esse documento, sempre que alterado, passa por aprovação de órgão superior do *campus* – o Conselho do *Campus* (Concampus) - e, também, do Conselho Superior (Consuper), órgão superior do IFC – Reitoria – os quais definirão aprovação ou não.

Tendo o curso de Matemática - Licenciatura do *campus* Concórdia passado pelo reconhecimento no ano de 2013, o qual recebeu, em especial, recomendações de inclusão de disciplinas de área específica da matemática aplicada, o NDE resolveu estudar e implantar mudanças desde este ponto de vista e, paralelo a essas discussões, ocorreu o início das primeiras reuniões e encontros promovidos via Prodocência. Nesse sentido, como pontapé inicial do trabalho ainda no *campus* Concórdia, reuniões mensais foram traçadas para adequar e reelaborar o projeto para, em um segundo momento, contar com as discussões estabelecidas nos encontros do programa. Dessa forma, ressalta-se que as instâncias superiores – reitoria – abriram espaço para que essas reestruturações alcançassem resultados promissores, dando voz aos professores formadores, no que compete aos NDE locais, para consolidar as propostas dentro de cada concepção educativa, obedecendo as diferentes particularidades (arranjos locais). Assim, foi oportunizada a realização dos ajustes como forma de superação de problemas observados desde as primeiras versões do projeto e que

poderiam repercutir na solução das dificuldades encontradas no dia a dia de estudantes e professores. A abertura para tais mudanças constituiu na ampliação da compreensão sobre os aspectos da formação presentes no projeto, principalmente à luz de ideias dos novos docentes que foram se agregando aos cursos ao longo do tempo, chegados de diferentes lugares e com trajetórias formativas e de vida que envolveram uma nova gama de saberes (TARDIF, 2011). Esses formadores que pouco conheciam os intentos que regeram o projeto inicial puderam discutir, juntamente aos professores que conceberam a natureza das licenciaturas, num sentido reflexivo e transformador, encontrando pontos consensuais para melhoramento dos processos de trabalho, num movimento de motivação e desde perspectiva transformadora, tal como aponta Gandin (2008, p. 27):

o que move pessoas e instituições ao esforço de transformar alguma realidade é essa percepção dos problemas. Embora isto não seja suficiente – é necessária, também, a esperança de um modo geral e, em especial, a de poder resolver de algum modo os problemas – para motivar-se a algum trabalho é condição indispensável perceber problema(s) em qualquer dimensão ou em qualquer nível.

Frente ao envolvimento coletivo e colaborativo que caracterizaram os encontros locais de NDE, o curso de Matemática levou aos encontros do Prodocência a consciência de que precisava refletir de modo coletivo com os pares para firmar ideias sobre mudanças projetadas e colocar em prática um novo PPC com vistas a melhorar sua proposta educativa.

A metodologia utilizada para a reorganização local do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática - Licenciatura foi a realização de reuniões quinzenais, a partir do primeiro semestre de 2014, registradas em ata e guiadas pelos docentes responsáveis pela coordenação e presidente do NDE. Nesses termos, foi criado um calendário pré-determinado que obedeceu a uma sequência de temáticas intrínsecas ao PPC. A dinâmica foi expor, por meio de apresentação áudio-visual, um panorama do PPC executado,

permeado por leituras coletivas e exposição de dúvidas, discussões e alterações vistas pelo coletivo como necessárias. Todas as decisões, quando pertinente, foram passíveis de fundamentação, seja teórica ou legal, levadas a cabo pelo coletivo de formadores presentes, buscando sempre um equilíbrio de ideias e um consenso sobre as demandas apresentadas. Ao mesmo tempo eram analisadas, a cada reunião, os acordos firmados pelo coletivo do Prodocência, para se chegar a uma aproximação entre o que o *campus* queria e os demais.

Caminhos percorridos PRODOCÊNCIA x alterações no PPC

1º Encontro

O Prodocência realizou o primeiro grande encontro dos professores formadores no *campus* Concórdia, dado o “I Seminário: Tempos e Espaços de Formação Docente e Inovação Pedagógica”, em março de 2014, o qual agregou pela primeira vez todos os profissionais que trabalhavam nas licenciaturas desde o marco institucional do IFC. Foram realizadas palestras, discussões, levantamentos dos problemas e traçados algumas ações em cerca de uma semana de trabalho. Nesse sentido, mediante as discussões e troca de experiências, as dificuldades de base foram levantadas e que evidenciaram preocupações em relação ao elevado grau de evasão, desmerecimento a área pedagógica dos cursos, a recorrente falta de valorização profissional desde a escola básica entre a classe do professorado e projeções sobre diferentes ações que vinham se desenvolvendo em cada local na busca em garantir a permanência do acadêmico trabalhador, a integração entre as diferentes áreas do saber (interdisciplinaridade curricular) e a falta de conhecimento da população sobre a existência dos cursos, resultado concebido pela divulgação deficitária por parte da própria instituição. As ações traçadas, nessa primeira reunião de formadores, basearam-se em fortalecer a divulgação sobre a oferta de licenciatura, as iniciativas

com vistas ao desenvolvimento de um planejamento integrado do currículo, a construção de uma identidade de curso, além de busca pela formação continuada para os professores atuantes. Paralelo a isso, o *campus* Concórdia, no que compete ao curso de Matemática, expôs suas ações em relação as mudanças no PPC, dando o pontapé inicial para que outros *campi* se engajassem na mesma ideia. Com isso, de imediato, foi constatado que a proposta do Prodocência poderia, desde este primeiro encontro, alavancar as discussões sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos, representando um interesse institucional maior sobre as melhorias que garantissem a consolidação das suas licenciaturas.

A concepção que pairou entre os professores do curso de Matemática do campus Concórdia esteve calcada sempre nos pressupostos de melhoria da formação de professores, muitas vezes mesclada a dúvidas em relação às demandas desenhadas pela avaliação externa e sobre as prescrições adotadas pela reitoria. Porém, na mesma perspectiva de Vasconcellos (2012), um posicionamento sobre o andamento do trabalho da licenciatura era necessário, visto como um enfrentamento reflexivo aos interrogantes existentes e que, de forma direta, iriam revelar novas formas de superação das dificuldades. E foi nesse intento que a programação de encontros foi tomada como prioritária, em paralelo ao ensino e as demais atividades desenvolvidas pelos professores do curso, numa ação de aproximação da realidade existente com a realidade desejada (GANDIN, 2011). A dinâmica combinada envolveu a ideia de manter, em primeira instância, a organização e conteúdo da versão inicial, sendo reavaliados e modificados apenas os aspectos que fossem julgados como necessários e inserindo outros elementos aos itens deficitários ao texto pré-existente. Desde a margem teórica sobre o projeto político pedagógico definido por Vasconcellos (2012, p. 169), a participação dos professores do curso foi essencial para o aperfeiçoamento das ideias iniciais, para a clareza de objetivos traçados em cada

componente curricular, na definição daquilo que se pretendeu realizar.

2º Encontro

No final do segundo semestre de 2014, o Prodocência realizou seu segundo encontro, intitulado “II Seminário: Formação de Professores: discussões e aproximações necessárias para a reestruturação curricular”, realizado no *campus* Araquari e cuja dinâmica abarcou palestras e relatos das discussões que cada *campus* já havia realizado. Entre os pontos tratados, ao que compete os cursos de Matemática, o tempo de duração do curso (quatro ou cinco anos), os números efetivos sobre a evasão, a questão das disciplinas optativas, os pré – requisitos, além do estágio curricular, foram levantados, num movimento de exposição sobre o que cada curso estava pensando para, a partir disso, delinear algumas mudanças. Uma troca mais efetiva de informações foi determinada, num movimento de acompanhamento sobre as discussões em nível local por meio dos coordenadores.

No *campus* Concórdia a repercussão sobre as decisões do segundo encontro foram tomadas como prioritárias pelo NDE na condução da programação das reuniões, sendo a grade curricular do curso objeto na continuação do estudo. Nesse sentido, houve várias mudanças, como por exemplo, a carga horária de determinados componentes, a exclusão de outros, a junção de discussões ainda não abrangentes a ementas compatíveis, o deslocamento de disciplinas obrigatórias pela ocasião da criação de disciplinas optativas, a revisão das bibliografias e de alguns ementários, entre outros, o que resultou – em alguns meses - em uma nova versão à grade curricular. Dentre os fatores que levaram a essas mudanças, destacam-se a avaliação do curso, o entendimento sobre o que os professores tinham sobre como deveria ser o curso, as diretrizes curriculares nacionais, as indagações feitas aos alunos sobre as disciplinas que o curso

ofertava até então, entre outros aspectos que moveu o grupo a refletir sobre o que o curso queria desenvolver em seus acadêmicos. Pautados na linha de Freire (2006) é que se tomou o PPC como objeto de formação tanto para o futuro professor quanto para formadores, no sentido da ação envolta a este processo.

3^o Encontro

O terceiro encontro ocorreu no *campus* Camboriú, denominado “III Seminário: formação de professores e a articulação com a escola pública”, cuja programação incluiu novamente palestras, mesas redondas e relatos de experiência, além de oficinas sobre temáticas solicitadas pelos professores na ocasião da avaliação dos encontros anteriores. A reunião, nesta ocasião, foi dinamizada por cursos, em que foi oportunizada a apresentação das discussões locais - Rio do Sul, Concórdia, Camboriú e Sombrio – expondo-se as situações para, ao final, alcançar um consenso. Foi um dos encontros considerados por todos os envolvidos como o mais produtivo, pois como estavam mais avançados os trabalhos do PPC de cada curso, já era possível apresentar dados e chegar a tomada de decisões a serem implantadas por todos. Em consonância a importância da reflexão sobre a prática externada por Freire (2006), destaca-se a ideia de que foi alavancado o reconhecimento sobre a importância da formação permanente, num movimento de ação crítica sobre as práticas pedagógicas e projeções que foram alinhadas desde os encontros do programa. Frente a isso, estipulou-se que todos os cursos iriam incluir pré-requisitos, ficando facultativo como e quantos; que seriam ofertadas disciplinas optativas no ultimo ano de curso e; a uniformização da nomenclatura dos componentes curriculares. Algumas dúvidas ainda permaneceram, tais como, a questão da média para aprovação; a organização dos estágios curriculares e as Práticas como Componente Curricular (PCC) estarem presentes apenas nas disciplinas de núcleo pedagógica.

Nas reuniões de NDE do campus Concórdia, continuaram as mudanças com a mesma dinâmica de socialização. Dentre as questões que foram trabalhadas por ocasião do terceiro encontro, foram discutidas e consensuadas o elemento sobre média avaliativa, num movimento que julgou o modelo até então adotado com alcance de média 7,0 e a realização dos exames finais. Sobre as PCC, já havia um quadro de orientação sobre como realizá-las em andamento, o que foi objeto de revisão, permanecendo a existência do mesmo e delineando adequações às novas disciplinas que passaram a agregá-la. Em relação às disciplinas, após ter tudo definido, somou-se as cargas horárias e ocorreu uma ampliação do curso, sendo passado de 2.825 horas para 2.835 horas, dado em disciplinas e não nos estágios ou PCC.

4º Encontro

O quarto encontro do programa foi realizado no *campus* Rio do Sul e levou o nome de “IV Seminário: Contribuições do PIBID e do Prodocência na formação dos professores”. A programação contemplou mesa redonda, apresentações na modalidade de comunicações orais e palestras. Paralelo ao evento houve a promoção, por parte dos organizadores, de uma integração entre os acadêmicos envolvidos no Programa de Iniciação a Docência (PIBID), convidados a participar e socializar as práticas desenvolvidas durante o ano nas escolas em que desenvolvem os seus projetos. Nesta perspectiva, e sobre o objeto aqui discutido, foi apresentado, no formato de mesa redonda, um relato da trajetória de cada licenciatura em relação aos seus Projetos Pedagógicos de Curso. Nesse sentido, em acordo firmado entre os pares - e como forma de documentar e de legitimar as ações dos formadores durante o somatório de meses a que se desenvolveu o projeto - um resumo deste percurso deveria ser escrito para fins de registro e publicação da trajetória descrita.

Em relação ao PPC do *campus* Concórdia, apenas um item do documento ainda não tinha sido objeto de trabalho e

reformulação, o estágio curricular supervisionado. Nesse sentido, e como fechamento para o ano de 2014 que findava, foi aberta uma primeira reflexão em que cada professor orientador externou suas angústias e dilemas, bem como problemas encontrados ao longo do trabalho junto aos estagiários do curso. Com base nos pontos positivos e negativos, NDE deliberou algumas novas proposições, incluindo, a mudança da carga horária das oficinas – uma atividade constituinte da prática da docência na proposta do estágio – uma vez que esta foi considerada muito extensa. Além desta alteração, visto o número de horas aula ministradas na docência do Ensino Médio pelos futuros professores, estas passaram de 10 horas para 15 horas. Também foram determinadas algumas ações que repercutiram desde os relatos dos acadêmicos nas avaliações pós-estágio, como por exemplo, a possibilidade de desenvolver essa etapa no município de origem, facilitando a conciliação do acadêmico trabalhador entre estudos e atividade profissional e fortalecendo as ações de permanência por parte da instituição formadora. Assim, acordados com pressupostos de Demo (1994) e Pimenta (2012), além da qualidade que deve ser garantida ao estudante, a formação implica a consciência do desprendimento de estratégias que garantam a sua permanência na instituição escolar. Outros aspectos inicialmente discutidos, em ocasião dos encontros anteriores do programa, tais como os pré-requisitos, ficou estabelecido a realização dos estágios atrelados a conclusão de disciplinas da matemática de base, tais como Matemática I, II e III e Geometria Plana e Espacial. Foi consenso que os conteúdos dessas disciplinas são necessários para que eles possam desenvolver um bom estágio.

Pode-se afirmar que diante de todas as discussões desencadeadas, reflexões e, muitas vezes, dos conflitos que ocorreram nas reuniões do grupo de professores integrantes do NDE, o resultado obtido foi extremamente satisfatório, no sentido do alcance do objetivo ao qual o coletivo se propôs. Após o fechamento da proposta, o documento reformulado passou pela

avaliação de um grupo institucional¹ cuja função é revisar e aprovar (ou não) os PPC dos cursos em primeira instância, além da aprovação do Concampus, para enfim, o conselho superior do IFC - o Consuper - , deliberar sua aprovação. Sendo assim, uma nova turma ingressou dentro de uma nova perspectiva formativa, formada pelos docentes que atualmente desenvolvem seus trabalhos no *campus* Concórdia.

Considerações Finais

O objetivo inicial de reorganizar o Projeto Pedagógico de Curso de Matemática – Licenciatura no IFC *campus* Concórdia foi alcançado com sucesso, pois o mesmo foi aprovado e já está em fase de funcionamento. Conscientemente, tem-se que o Programa Prodência foi essencial e determinante para que o grupo de professores de Concórdia pudesse enriquecer o texto outrora escrito, repercutindo em transformações para melhor sobre uma proposta concebida em uma perspectiva inicial de formação. Constituiu, portanto, em uma experiência gratificante para todos os envolvidos, tanto nas reuniões do *campus* – as quais propiciaram um conhecimento maior sobre os próprios integrantes do NDE – até nos encontros do programa, fazendo pensar e agir sobre ideias até então não vislumbradas. Além disso, aos grupos dos diferentes *campi* do IFC foi dada a possibilidade de visitar e conhecer cada *campus*, sendo positiva a visualização das estruturas e materiais no sentido de valorizar o próprio espaço e projetar melhorias desde as experiências com os pares. A cada *campus* visitado emergiam ideias para efetivar nos laboratórios, nas salas de aula, nas próprias aulas dos formadores, dadas a partir dos relatos de práticas, dos resultados com os estudantes, de ações que iam para além da técnica e da cientificidade, mas que tinham objetivos de uma formação humanizadora.

1 NUPE – Núcleo de Apoio Pedagógico do *campus*.

No sentido do exposto, acredita-se que, como parte de um todo institucional, os Projetos Pedagógicos de Curso devem obedecer a elementos em comum, visto que as ações de formação devem, em primeira ordem, estar alinhadas ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e, por isso, o reconhecimento do Prodocência enquanto espaço para a promoção dos encontros entre os formadores. Tem-se, por meio disso, uma expectativa promissora em relação aos avanços da qualidade de ensino nas licenciaturas dos *campi* do Instituto Federal Catarinense como um todo, dada pela coletividade à que se deu todo o processo e pelos intentos subsidiados pelo espírito da mudança nas propostas e ações pedagógicas dos profissionais agregados.

Referências

- DEMO P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.
- GANDIN, D. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo, SP, Edições Loyola, 2011.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES DE UM
GRUPO DE PROFESSORES-PESQUISADORES NO
CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Janecler Aparecida Amorim Colombo

UTFPR

Janecler@utfpr.edu.br

Elisângela Rovaris Nesi

Unilagos

elisangelanesi@gmail.com

Edinéia Zarpelon

UTFPR

ezarpelon@utfpr.edu.br

André Pereira Pedroso

UNIOESTE

andrepedroso@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir, a partir da análise das práticas de estudos, pesquisas, ensino e extensão desenvolvidas pelos autores, a relação da formação continuada enquanto processo que modifica (ou não) estruturalmente a prática docente. A pesquisa tem cunho qualitativo e classifica-se como pesquisa-ação. Os resultados apontam para a constituição de um grupo de reflexão, ação e pesquisa integrados em um espaço intersticial de formação docente – o Laboratório de Ensino e Aprendizagens de Matemática – LEAM.

Palavras - chave: Formação continuada de professores; Laboratório de Ensino e Aprendizagens de Matemática; prática e reflexão docente.

Introdução

Na literatura de Platão, no livro *Fredo*, encontramos a história sobre Thamus o rei de uma grande cidade do Alto Egito que traz uma instrutiva reflexão sobre os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Nessa história, conforme Sócrates relata a seu companheiro Fredo, há o encontro mitológico entre os dois Deuses, o Faraó Thamus – Deus vivo e Theuth, deus inventor de muitos artefatos tais como o número, o cálculo, a geometria, astronomia e a escrita. Nesse encontro, Theuth alardeava sobre o valor de suas descobertas e como tais deveriam ser amplamente conhecidas e disponibilizadas. O Faraó Thamus indagou sobre o uso de cada uma delas, e, enquanto Theuth discorria sobre elas, expressava aprovação ou desaprovação, à medida que julgava as afirmações de Theuth bem ou mal fundamentadas. Mas quando chegou na escrita Theuth declarou: “aqui tenho uma realização, meu senhor rei, que irá aperfeiçoar tanto a sabedoria como a memória dos egípcios. Eu descobri uma receita segura para a memória e para a sabedoria”. Com isso, Thamus replicou: “Theuth, meu exemplo de inventor, o descobridor de uma arte não é o melhor juiz para avaliar o bem ou dano que ela causará naqueles que a praticam. Portanto você que é o pai da escrita, por afeição a seu rebento, atribui-lhe o oposto de sua verdadeira função. Aqueles que a adquirirem vão parar de exercitar a memória e se tornarão esquecidos; confiarão na escrita para trazer coisas à sua lembrança por sinais externos, em vez de fazê-los por seus próprios recursos internos. O que você descobriu é a receita para a recordação e não para a memória. E quanto a sabedoria, seus discípulos terão a reputação dela sem a realidade, vão receber uma quantidade de informação sem a instrução adequada, e, como consequência serão vistos como muito instruídos, quando na verdade serão bastante ignorantes. E como estarão supridos com o conceito de sabedoria, e não com a sabedoria verdadeira, serão um fardo para a sociedade.” (POSTMAM, 1994).

Essa situação, que embora a princípio seja retratada como um diálogo mitológico pautava-se em uma situação contextual e problemática na visão de Sócrates, fato que infelizmente ainda identificamos em nosso atual momento social e educacional. Especialmente no ensino da matemática, vários autores destacam a necessidade de um projeto pedagógico diferenciado que não pautas as suas premissas educativas na simples memorização e reprodução de conceitos de forma abstrata e mecanicista ou em outras palavras um ensino tradicional e livresco.

Nesse processo, a formação dos educadores matemáticos é o elemento indispensável a ser discutido e ressignificado, tendo em vista a necessidade de proporcionarmos uma prática pedagógica diferenciada onde a escola deve ser o espaço de uma compreensão mais ampla do que é Matemática, que o docente perceba e ensine que a mesma é uma das importantes ferramentas de linguagem humana, que inserido em nossa concepção de Matemática estão as escolhas e representações humanas que manifestam a nossa forma de compreender e moldar a nossa sociedade.

Isso significa buscar uma alternativa que se contraponha a uma visão comumente estabelecida da matemática como algo completamente abstrato e formal. Que busque estabelecer as relações da mesma com o homem e o seu contexto social, para compreendermos que o conhecimento matemático é uma construção humana e está intimamente ligada ao contexto sociocultural, como bem ilustra Anaconda (2003, p. 36) “[...] podemos ver as matemáticas como uma atividade do homem, com vínculos na arte, história, filosofia e outros campos do conhecimento. Uma disciplina em que também há lugar para o erro, o fracasso e a criatividade”.

Neste sentido é importante ressaltar que a nossa visão comunga com a de D'Ambrósio (1986) quando discute que o esquema de giz, quadro negro e memorização é realmente insuficiente. O professor necessita instrumentalizar a sua prática

com dispositivos pedagógicos que possibilitem várias maneiras significativas de compreender os conceitos matemáticos.

Esses aspectos, relativos à prática docente, são pautas importantes e que transitam de forma significativa nas vivências profissionais e formativas dos autores, que trabalham com formação inicial e/ou continuada de professores de matemática e pesquisam principalmente nessa temática. Desta forma delineou-se os contornos iniciais deste trabalho, ao nos questionarmos, enquanto grupo que estuda/pesquisa e que ao mesmo tempo ensina/forma, sobre nossas próprias práticas pedagógicas. Estas inquietações surgem principalmente porque este grupo, com movimentos de ida e vinda, estiveram em sintonia desde o processo de sua formação inicial. Encontros em seus mestrados e doutorados, em projetos de formação continuada de professores e mais recentemente na integração formalizada dos autores no Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica – GPECT, na linha de pesquisa Formação de Professores.

Neste contexto, surge a inquietação que se transforma nas seguintes questões orientadoras do presente estudo: as práticas de pesquisa (realizadas principalmente nos estudos de mestrado e doutorado) e ações de extensão (em cursos de formação de professores ministrados e realizados pelos autores) efetivamente causaram modificações estruturais na prática pedagógica dos mesmos? Se causaram, em quais perspectivas? E ainda, como alcançar a “sabedoria verdadeira”, ou seja, como construir novos saberes e produzir significados sobre a prática docente?

E assim, o objetivo principal desta investigação é discutir, a partir da análise das práticas de estudos, pesquisas, ensino e extensão desenvolvidas pelos autores, a relação da formação continuada enquanto processo que modifica (ou não) estruturalmente a prática docente, num movimento de reflexão e ação. A pesquisa tem cunho qualitativo e classifica-se como pesquisa-ação, uma vez que os participantes da ação tornam-se também pesquisadores de sua própria prática, enquanto que o

pesquisador por sua vez, torna-se um participante que interfere diretamente nos caminhos da ação (FIORENTINI & LORENZATO, 2009). Os dados para análise foram coletados através das discussões entre os pesquisadores e especificamente, de depoimentos de dois dos autores em reuniões virtuais do grupo.

Formação de professores “na” pesquisa e “para a” pesquisa

Discutir e repensar sobre a formação continuada de professores a partir da análise das práticas pedagógicas e do próprio processo de inserção nos cursos de formação, tem se revelado significativo para compreender o atual contexto educacional e a construção da própria identidade do professor.

Um dos aspectos a serem analisados refere-se ao questionamento: formação de professores para quê? Pimenta (1999) estabelece que a contemporaneidade apresenta mudanças tecnológicas e define a rapidez com que as informações permeiam o espaço educativo. Nesse contexto a investigação da própria atividade docente, aliada aos saberes educacionais e didáticos contribui para analisar o ensino como realidade social.

Neste contexto a prática pedagógica é rica em possibilidades para que o professor, aliado aos conhecimentos teóricos que adquire, por meio de sua formação continuada e suas experiências pedagógicas possa analisar e refletir sua auto formação no confronto com a realidade.

Pimenta (1999, p.29) afirma que

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores.

A formação docente representa um confronto de saberes e de experiências da sua prática educacional na qual a escola constitui o espaço de trabalho em que a gestão escolar e os aspectos curriculares, as condições de trabalho e a participação coletiva implicam no desenvolvimento pessoal-profissional. Aliado a esta proposta condiciona-se a reflexão sobre a própria prática pedagógica por parte de cada profissional.

Nessa discussão Pimenta (2005, p.23) afirma que só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir problemas. As próprias condições em que o professor se encontra no espaço educativo condicionam ao reducionismo porque as mudanças só se efetivam a partir de políticas públicas o que indica que não basta o professor ter conhecimento teórico e prático, ou ainda a oferta de formação continuada em uma perspectiva de propiciar treinamento da prática e reflexão da ação.

A reflexão por si só não altera o contexto educacional, pois o saber docente é fundamental o engajamento dos professores em atividades mais críticas, o que exige conhecimento das teorias educacionais, permitindo a contextualização histórica, cultural e organizacional da própria escola e do trabalho do professor.

Pimenta (2005, p.26) estabelece

a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos de articulam, pois aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria e oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Há, portanto necessidade de superação dos problemas educacionais com base nos fundamentos teóricos da educação para

que o trabalho do professor não seja analisado em uma perspectiva de praticismo. A reflexão coletiva dos profissionais no exercício de sua profissão com consciência que os atos políticos interferem no seu papel aliado à busca por educação emancipatória, institucional e social será capaz de transformar a sociedade.

Em se tratando especificamente de formação de professores de matemática, Fiorentini coloca que os formadores de professores de matemática (geralmente professores universitários) frequentemente são acusados de não atualizarem os cursos de licenciatura e de não viabilizarem uma efetiva formação contínua, que rompa com a tradição pedagógica que separa teoria e prática. Isso conseqüentemente faz com que os professores de matemática das escolas perpetuem essa tradição mostrando-se, portanto, resistentes às inovações curriculares e integração com outras disciplinas. (FIORENTINI, 2003, p. 10)

Todavia, para o referido autor, “os educadores matemáticos, talvez, constituem um dos grupos profissionais que mais procuram se aventurar por novos caminhos e com outros olhares em relação à formação do professor, aos seus saberes e à sua prática docente.” (FIORENTINI, 2003, p. 10)

Ao realizar um estudo sobre o estado da arte do tema *formação de professores que ensinam matemática*, Ferreira (2003) relata que houve grandes alterações na formação continuada de professores de matemática no período compreendido de 1970 a 1990. A autora coloca que, inicialmente, essa formação se dava por meio de projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento, na perspectiva de que os professores se beneficiariam dos conhecimentos produzidos na universidade e deveriam colocá-los em prática nas suas aulas. Posteriormente, passam a ser realizados projetos de parceria entre formadores de professores e professores; assim os sujeitos envolvidos não são apenas participantes, mas também investigadores de suas práticas (FERREIRA, 2003, p. 32). Nesta nova perspectiva, a autora relata que existe a preocupação de acompanhar e investigar o processo de

formação vivenciado por grupos que trabalham de forma coletiva e colaborativa, o que deu voz aos professores, que passaram a ser vistos como parceiros no processo de construção de conhecimentos.

Nessa questão de formação continuada há que se considerar então, que áreas do conhecimento ou que tipo de saberes são importantes e necessários para o professor, em especial para o professor de matemática, na intenção de atualizar sua formação e propiciar a reflexão à esta formação.

Vários autores, dentre os quais citamos Gauthier et al. (1998), Tardif (2002) e Shullman (1986), têm pesquisado sobre este tema e apresentado tipologias dos saberes que acreditam fazer parte deste processo de constituição permanente do professor. Almeida e Biajone (2007), ao analisarem as produções destes autores frente à esta temática, concluem que suas considerações sobre a mobilização dos saberes nas ações dos docentes, são distintas, mas não excludentes. Neste contexto, por acreditarmos que a história de vida, pessoal e profissional influencia diretamente nas escolhas metodológicas do professor, no seu modo de conceber a matemática e lidar com ela, destacamos a classificação de Tardif (2002).

Tardif (2002) destaca quatro tipos de saberes fundamentais envolvidos no trabalho docente: o saber da formação profissional; o saber disciplinar; o saber curricular e o saber da experiência.

Os saberes da formação profissional são entendidos pelo autor como aquele conjunto de saberes que o professor adquiriu quando da sua formação acadêmica nas licenciaturas, ou seja é o saber institucional. Já o saber disciplinar, diz respeito àquele saber específico da área do conhecimento em questão, caracterizado como disciplinas escolares, no nosso caso, o saber sobre a matemática. Os saberes curriculares estariam relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos organizados e selecionados pelas instituições escolares como sendo necessários para a formação dos estudantes. Finalmente, os saberes da

experiência são oriundos da prática profissional do professor, são as experiências, conhecimentos e habilidades que vão sendo incorporadas no seu fazer docente (TARDIF et al, 1991; TARDIF, 2002).

Acrescidos a estes saberes, entendemos como fundamentais a necessidade de destacar o conhecimento pedagógico sobre o conteúdo de ensino, este saber, identificado por Shullman (1986) como *conhecimento pedagógico da matéria* diz respeito ao tratamento dos conteúdos, ou seja, um conjunto de conhecimentos que tem relação com a “forma”; com as estratégias metodológicas escolhidas pelo professor, suas técnicas, sua capacidade de improvisação. Este domínio de conhecimento seria aquele que permitiria a distinção entre um professor de matemática e um especialista na área de matemática.

Os saberes destacados acima, quando combinados permitem ao professor a construção de sua identidade profissional. Em outros termos, são conhecimentos necessários para serem mobilizados quando da ação consciente e reflexiva do professor. Estas seriam condições essenciais para a constituição do professor para a pesquisa e na pesquisa; para sua ressignificação quando em processos formativos e em última instância, para a mudança de sua prática docente.

Experiências vivenciadas no contexto da formação: nossos depoimentos

Nosso grupo de pesquisa é uma amostra representativa da multiplicidade de possibilidades de formações na área da docência em Matemática, onde o elemento em comum de seus integrantes é basicamente a licenciatura em Matemática. Porém seus caminhos formativos anteriores a licenciatura e na pós-graduação, bem como suas inserções na pesquisa, no ensino e na extensão – principalmente na formação continuada – estabelecem marcas e alteram sensivelmente a sua epistemologia e as suas práticas

pedagógicas do conhecimento Matemático. Nesta pesquisa pretendemos focalizar especialmente nos impactos e contribuições formativas, das ações de formação continuadas que os autores desenvolvem e participam, tendo em vista que esse é um eixo articulador muito proeminente do trabalho desenvolvido e um forte elemento em comum.

Entretanto consideramos fundamental elencarmos algum aspecto da trajetória formativa inicial, que de certa maneira ainda influenciam e se fazem presentes na práxis destes educadores. Partimos de uma reflexão sobre a primeira experiência formativa de alguns dos pesquisadores, que foi a preparação para a docência das séries iniciais do ensino fundamental – na modalidade de Normal integrado ao Ensino Médio. O ponto mais significativo que avaliamos nesse momento é o aspecto pragmático dessa formação, ou seja, é notável a preocupação com a apreensão e as escolhas das atividades e dos materiais didáticos para o ensino da Matemática, em contrapartida era escassa a discussão sobre os pressupostos teóricos concernentes aos processos de educação matemática.

Em sequência, na graduação e na pós-graduação, essa discussão se polariza de maneira inversa, ou seja, há um intenso debate teórico, uma profícua e constante discussão acerca de pressupostos, teorias e autores, porém percebemos um distanciamento da discussão mais efetiva do plano pragmático das escolhas pedagógicas. Em nossa avaliação nenhuma dessas situações polarizadas, são adequadas e suficientes para a formação inicial do educador matemático, necessitamos ter em mente a discussão teoria X prática, em outras palavras a questão da forma e do conteúdo de maneira indissociável ou como aponta Radford (2013), que é fundamental que compreendamos a importância da epistemologia e a sua inserção no ato educativo, fato corroborado por outros autores, como Miguel (2004) ou Fiorentin (2012). Salienta-se que não basta apenas apresentar a discussão epistemológica desvinculada ao ato educativo, pois ainda que o professor possa realizar, por mera curiosidade intelectual ou por

imposição da formação, reflexões de natureza epistemológica independentes de quaisquer problemas relativos ao ensino, ele só tomaria consciência da importância e da necessidade de realizar tal tipo de reflexão na medida em que percebesse as suas implicações para o ensino.

Outro ponto que destacamos é que, a partir de depoimentos de dois dos pesquisadores, identificamos os saberes caracterizados por Tardif et al. (1991); Tardif (2002) e Shulman (1986) sendo construídos e ressignificados no percurso formativo de cada um, com vistas a entender como podemos pensar a formação continuada (e até mesmo a inicial) em termos de propiciar o desenvolvimento e a reflexão sobre estes saberes. Deste modo, apresentamos a análise apenas de dois desses saberes neste artigo, dada a limitação de páginas do mesmo: o saber disciplinar e o saber pedagógico.

Sobre o saber pedagógico identificamos no depoimento do professor-pesquisador 1 a crença de que a teoria e a prática devem andar lado a lado:

“Diante dos cursos de formação continuada realizados posso afirmar que somente a partir de uma formação teórico-metodológica é possível realizar mudanças no trabalho. Entretanto o que se altera são questões metodológicas aplicadas com base em conhecimento teórico que fundamenta a ação.” .

No depoimento do professor-pesquisador 2, identificamos o saber pedagógico sendo ressignificado a partir da formação *stricto sensu*:

“Em 2014, ingressei no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, da UTFPR- Câmpus Ponta Grossa, um programa multidisciplinar que me proporcionou a oportunidade de discutir com professores e colegas de diversas áreas questões educacionais muito relevantes. Estas discussões permitiram que eu pudesse refletir, amadurecer e rever muitos de meus conceitos enquanto docente. Grande parte das reflexões foram direcionadas a nova tendência social, que exige pessoas mais flexíveis, dinâmicas, compreensivas, tolerantes, equilibradas, com capacidade de trabalhar em grupo,

de se modificarem e se adaptarem constantemente/rapidamente a novas situações, visto que estamos na era da informação, somos engolidos por informações que nos chegam de todos os lados, a todo momento. Porém ter informação não implica em ter conhecimento, e por este motivo a escola mostra-se como um espaço no qual a informação pode ser transformada em conhecimento e, portanto, a escola é considerada um local essencial para a transformação. ”

Em ambas as falas percebemos que a formação auxilia na capacidade do professor de atuar sobre aspectos metodológicos do conteúdo, ao pensar sobre a sua ação pedagógica inserida num dado contexto.

O Saber disciplinar refere-se à categoria do conhecimento da matéria (conteúdo/disciplina) que o professor ensina, neste caso específico, a Matemática. O domínio deste saber é essencial ao professor para, aliado aos demais saberes, propiciar autonomia intelectual para ele produzir as relações necessárias entre a Matemática científica/acadêmica e a Matemática escolar. As percepções do professor-pesquisador 2 sobre este saber indicam a necessidade dos cursos de formação para esta aproximação, uma vez que muito do conhecimento matemático obtido através da formação inicial não pode ser ensinado da mesma forma que foi aprendida. Estes conhecimentos precisam ser ressignificados e reelaborados para a realidade escolar:

“Estes cursos foram importantes para o aprofundamento de conteúdos trabalhados, especificamente, no Ensino Médio (algo que em minha graduação foi pouco explorado pelos professores). Em alguns módulos do PAPMEM os professores que ministravam os cursos relatavam as formas com que os alunos geralmente resolviam os exercícios, nos alertando, assim, sobre os possíveis erros e formas adequadas de abordar tais problemas.

Os professores sinalizam em seus depoimentos que mudam sua prática quando participam, tanto como formadores quanto como professores em processos de formação continuada, através de um movimento dinâmico de reflexão, propiciada por estas formações.

Neste sentido, um interessante caminho para unir uma visão epistemológica mais ampla e, ao mesmo tempo, repensar as práticas pedagógicas, as motivações que levam a selecionar determinada atividade nos atos educativos seria em nossa visão, o trabalho colaborativo através da construção de um espaço organizado para as atividades de reflexão sobre as práticas docentes que denominamos de LEAM – Laboratório de Ensino e Aprendizagens de Matemática. Este espaço, que inicialmente é virtual para o nosso grupo de pesquisa (por não existir ainda um espaço físico do Grupo de Pesquisa para este fim), tem a intenção de agregar materiais didáticos, jogos, computadores, livros, materiais instrucionais, mas muito mais que isso, congrega pessoas em torno da formação de professores para e na pesquisa. Deste modo, integrar a teoria, a prática e a reflexão epistemológica em torno dos saberes necessários para a formação contínua da identidade profissional do professor de Matemática.

Considerações Finais

Os trechos destacados nos depoimentos permitem inferir que, para as pesquisadoras a prática pedagógica não é modificada apenas pela aquisição do conhecimento matemático, exclusivamente via pesquisa ou formação inicial, mas também por meio de discussões e reflexões que nascem de experiências com o coletivo discente e docente. Neste sentido, ao pensar e refletir sobre o que acontece em sala, as crenças sobre a própria matemática e seu ensino vão se modificando e, conseqüentemente, afetando as ações docentes.

Ressaltamos ainda que a prática docente não envolve apenas o lecionar em sala de aula, mas engloba outras interfaces, como a orientação de alunos, participação em atividades e projetos organizados pela escola, interação com os membros da comunidade e o trabalho em associações profissionais, o que

reforça nossa concepção que não deve haver uma dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, para construir novos saberes e produzir significados sobre a prática docente acreditamos ser essencial o comprometimento do professor, a fim de que este busque se aperfeiçoar como educador, refletindo criticamente e continuamente sobre suas ações, diversificando-as, o que conseqüentemente poderá contribuir para a melhoria das instituições nas quais está inserido. Pois como afirma Demo (2010) “mudar o professor é crucial, porque praticamente todas as mudanças na escola são mudanças docentes” e, ao nosso ver, esta mudança só pode partir do próprio professor, de dentro para fora. É neste sentido que apostamos na constituição do LEAM como um espaço intersticial de formação docente, pois professores engajados em torno de um objetivo comum, geralmente sinalizam que querem, buscam e podem mudar suas práticas pedagógicas.

Referências

- ALMEIDA, BIAJONE. **Saberes docentes e formação inicial de professores**: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ANACONA, M. **Las Historias de lãs Matemáticas em la educación Matemática**. Revista Ema, Vol 8, nº 01, 2003,p. 30-46.
- D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade à ação: reflexão sobre educação matemática**. São Paulo: Summus, 1986.
- DEMO, P. Rupturas Urgentes em Educação. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas e Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010.
- FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de Matemática. In: FIORENTINI, D. (Org); **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 19-50.

- FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos.** 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- FIorentini, D. (Org). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- FIorentini, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. Revista de Educação. PUC. Campinas. 2012.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.
- MIGUEL, A. **História na educação matemática - Propostas e desafios.** Belo Horizonte, MG. Autêntica, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- POSTMAN, N. Tecnopólio; a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.
- RADFORD, L. Sensuous cognition. In D. Martinovic, V. Freiman, & Z. Karadag (Eds.), *Visual mathematics and cyberlearning* (pp. 141-162). New York: Springer. 2013.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

A ESCOLA COMO PONTO DE PARTIDA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: desafios e perspectivas

Loriene Carla Ramon Venazzi

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –Unioeste campus Francisco

Beltrão

lorienecr@hotmail.com

Benedita de Almeida

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –Unioeste campus Francisco

Beltrão

beneditaalmeida@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho trata da formação continuada para professores, no Município de Xaxim – SC, a partir de 2014, com o objetivo de analisar como as políticas públicas foram estruturadas para a formação do professor. Para isso, analisamos os documentos que fundamentam a proposta dos Grupos de Estudos, procuramos discutir a perspectiva de superação da formação vertical, pela formação crítico-reflexiva, para conhecer a realidade escolar e seus entornos, buscando sua transformação. A reação ao novo, o lócus na escola, e a formação clássica são conceitos relevantes para a discussão do tema, pois trazem a reflexão sobre o contexto e os sujeitos envolvidos. A análise fundamenta-se em autores e pesquisadores que idealizaram a formação continuada a partir da realidade escolar, como um fator imprescindível para a autonomia da escola pública. A discussão caracteriza os aspectos históricos da formação continuada, destaca o Processo de Formação Continuada em Xaxim, na perspectiva dos Grupos de Estudos e aponta a relevância de trazer para a discussão a formação continuada baseada na realidade escolar e no conhecimento que o professor possui, para superar o conhecimento empírico pela incorporação

do saber científico, de modo a incidir sobre a atuação de forma crítica dentro da escola.

Palavras-chave: formação continuada; formação na escola; realidade escolar; grupos de estudo; saber do professor.

1-Introdução

Nos últimos anos, a formação continuada vem ganhando espaço e importância no meio acadêmico e, também, no planejamento educacional. Atesta, com isso, a relevância que possui para a continuidade da formação inicial e para efetivação de um trabalho de integração dos processos de reflexão com a melhoria da realidade na qual o profissional está inserido. Ela ganha mais importância, quando se fala de formação continuada para a educação, pois, se bem trabalhada, possui potencial para ampliação da prática docente crítica e transformadora.

Uma tendência que não é nova em relação à formação - tanto inicial, quanto continuada - é o fato de que ela seja planejada de forma vertical, em que poucas vezes os profissionais da escola são ouvidos e seus interesses considerados durante o processo. Porém, muitas iniciativas diferenciadas surgiram ao longo da história da formação continuada brasileira, e, tornaram-se referência para a época. Assim, o registro dessas experiências é relevante para a continuidade e embasamento de futuras formações.

A partir de 2014, no município de Xaxim-SC, a formação continuada vem sendo projetada de forma a tornar o professor partícipe do processo, tanto no planejamento, quanto na realização e socialização na prática. Trata-se de um processo formador planejado de forma que cada instituição de ensino construa seu projeto de formação, partindo de suas necessidades e desafios para o ensino e aprendizagem. A formação nos Grupos de Estudo, como são chamados os encontros de formação continuada no município, busca propiciar aos educadores um instrumental teórico que os

leve a refletir, a apropriar-se do conhecimento escolar e a constituí-lo criticamente.

O presente artigo tem por objetivo apresentar esse processo desenvolvido no município citado, descrever seus movimentos e características e discuti-lo nos aspectos que o relacionam à autonomia das escolas, de forma a superar o planejamento e desenvolvimento da formação continuada descontextualizada e descaracterizada da realidade escolar. Com isso, temos o propósito de analisar até que ponto a formação continuada é capaz de incidir sobre a realidade escolar e envolver os professores no seu planejamento e realização.

Diante disso, este estudo pretende responder à seguinte questão: é possível a participação dos professores municipais no planejamento e execução da formação continuada nas unidades escolares do município de Xaxim, de forma que sejam levados a refletir, apropriar-se e constituir criticamente o conhecimento escolar refletindo na melhoria da qualidade de ensino?

Ressalta-se, no estudo, a necessidade de valorizar os saberes dos professores, a fim de que os principais interessados pela formação e pelo desenvolvimento da educação sintam-se envolvidos e participantes das decisões no que se refere à formação da qual fazem parte. A pesquisa que o embasa é de caráter qualitativo, realizada com entrevistas à equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Xaxim, com o Secretário da Educação Municipal, no ano de 2015. A análise de dados fundamenta-se no diálogo que se estabelece com os autores: Giovanni e Monteiro (2000), Canário (2000), Freitas (2002), Cruz e Martiniak (2014), Kramer (2001), Gatti e Barretto (2009) e Freire (1996).

Para tanto, o estudo está organizado em três partes principais. A primeira refere-se à contextualização histórica da formação continuada; a segunda é a apresentação da realidade do município de Xaxim, como a formação continuada foi pensada e sobre a forma que o processo é desenvolvido; e a terceira parte

reunirá algumas considerações acerca da formação continuada, a partir da realidade da escola e das suas necessidades.

2-Aspectos históricos da formação continuada

A formação continuada no Brasil, historicamente, construiu-se de cima para baixo, ou seja, pensada por poucos, com pouco ou nenhum envolvimento daqueles em quem a formação incide diretamente. Ela traz consigo o acúmulo histórico do contexto envolvido, assim, olhando para a história, percebemos a influência de cada período para a constituição e organização da formação continuada. Na década de 70, por exemplo, a formação voltava-se aos aspectos técnicos, cujo foco educacional formava o professor para garantir resultados eficazes e precisos nos alunos. Os professores eram “treinados” para aplicar de forma separada os conhecimentos científicos e pedagógicos.

Na década de 80, o modelo tecnicista começa a ser questionado, e, com a abertura política, a formação continuada é marcada pela participação mais ativa dos professores, que começam a observar o contexto sócio-histórico em que estavam inseridos. Os programas de formação continuada buscavam responder às demandas mais específicas dos professores, voltadas, então, para a dimensão política da prática docente eminente naquele momento. Já os anos 90 trazem como exigência principal uma educação globalizada, e a formação continuada se volta à inserção do professor num mundo cada vez mais tecnológico, onde as informações começam a ser compartilhadas de forma rápida. É uma época em que a formação continuada apresenta parcerias com Universidades.

Ainda sobre a década de 90, do século XX, destacamos que tem grande importância para a educação do Brasil, pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), mas, também, por inúmeras pesquisas em relação à importância da formação da identidade do professor e de experiências de formação continuada,

que serviram de base para a implantação, em território nacional, de modelos de formação continuada, como o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP- MG) e o Programa de Educação Continuada (PEC - SP).

Apesar de muitos esforços no sentido de trazer o professor para o centro da proposta de formação continuada, percebemos que ela ainda é pensada pelos gestores, seguindo sua linha de pensamento, de ideologia e de relação de classe, e são transferidos aos professores e demais profissionais da educação. Nesse sentido, Cruz e Martiniak (2014, p.1648) afirmam que a “educação pode contribuir para uma educação omnilateral e emancipadora, ou contribuir para perpetuação dos interesses das classes opressoras” que ocorre pela falta de oportunidade de participação dos profissionais da educação nas decisões.

A respeito disso, Gatti e Barreto (2009 p. 221) afirmam a existência de aspectos negativos a serem considerados na formação continuada, como: falta de sintonia com as necessidades da escola, falta de participação dos professores nas decisões, formadores desconhecedores da realidade escolar e a ausência de continuidade dos programas. Além desses fatos, há de se considerar que, em muitos casos, o professor não se vê como protagonista do processo de construção do conhecimento, mas o socializador do conhecimento produzido. Essa característica torna-o um mero espectador, objeto a ser “formado”.

Esse tipo de formação é criticado desde início dos anos 2000, como podemos observar em Kramer (2001), que os descreve como uma prática tradicional em que se prioriza a transmissão de um conjunto de conteúdos ou técnicas, seguindo passos comuns: (1) concepção e planejamento da proposta, pela instância central, que repassa à (2) equipe que procederá ao treinamento – aqui já se inicia o processo de ruptura entre concepção e operacionalização. (3) Instâncias intermediárias (secretarias de educação, por exemplo) recebem conhecimentos e propostas, repassando-as aos (4) profissionais das escolas, algumas vezes, os próprios

professores, outras vezes, os (5) especialistas de ensino, que se tornam novos intermediários diante dos professores (KRAMER, 2001).

Diferentemente do modelo descrito por Kramer, muitas iniciativas diferenciadas surgiram ao longo da história da formação continuada brasileira, como no caso da cidade de São Paulo. No início da década de 90, o Secretário da Educação Paulo Freire buscou diversificar a formação continuada municipal para suprir as necessidades da procura e transformar a prática pedagógica do professor, principalmente quando a formação continuada foi pensada, considerando o protagonismo do professor. O fator diferenciado à implementação do projeto, segundo Gatti e Barreto (2009 p.204), foi a criação de um estatuto do Magistério, que previa 40 horas de trabalho semanais, das quais 20 em sala de aula e 20 dedicadas a estudos.

Esse modelo diferenciado de processo de formação continuada possui um potencial de mudança na educação local e foi seguido por diversos sistemas municipais de educação. Como no caso recente do município de Xaxim-SC, que iniciou uma experiência de Formação Continuada com valorização do protagonismo do professor.

3- Caracterização do Processo de Formação Continuada em Xaxim

Xaxim é um município localizado no Oeste de Santa Catarina, a uma distância de 526 km da Capital do Estado, com população estimada em 27. 630 habitantes, cuja principal fonte de renda é a agropecuária e agroindústria. Atende seus quatro mil e quinhentos alunos nas dezenove escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (C.E.I.M.), além de mais cinco escolas estaduais que, nesse momento, não são foco da pesquisa. Conta com a participação de trezentos Profissionais da Educação (professores, equipe pedagógica, gestores) inseridos nas escolas, e com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação que organiza a

gestão pedagógica de forma geral, os objetivos e metas comuns a todas as escolas.

Tendo como perspectiva o olhar mais específico para a realidade é que a formação continuada do município foi pensada e vivenciada no município desde 2014. No começo do ano, iniciou-se a formação, com ações para os diretores, que se encontravam uma vez por mês, durante o dia todo, e meio período para um professor de cada escola, que seria o representante de base da instituição, escolhido por adesão. Esses sujeitos seriam os tutores de cada escola e ajudariam, assim, a formar os núcleos de estudos no município. Esse primeiro grupo de profissionais teve orientação da equipe pedagógica da Secretaria da Educação para construir o planejamento do curso nas instituições, pensando nos conteúdos, métodos, carga horária e consultando os professores e o grupo em que ia participar para elaborar o projeto.

A ideia era que o curso não fosse pensado somente pela Secretaria da Educação ou pelo diretor, mas que seu planejamento fosse construído a partir daquilo que os professores gostariam de estudar. Caberia à Secretaria da Educação assessorar este trabalho, com participação de professores do município e de profissionais vindos de outras regiões, que realizaram os trabalhos de forma voluntária. A iniciativa de trazer profissionais de fora se deve à pesquisa específica que eles desenvolvem em sua área de atuação, e levam em conta a contribuição para a formação do profissional da educação. Esse movimento de mudar a forma de desenvolver a formação continuada foi um tanto difícil.

Segundo a coordenação pedagógica da Secretaria, no primeiro dia de atividades com os diretores foi bem difícil fazer com que o grupo entendesse o projeto, e a construção dos temas demorou. “Encontramos muita resistência para se quebrar os padrões”, afirmaram os profissionais. A respeito dessa resistência, podemos encontrar explicações na pesquisa educacional de Giovanni e Monteiro (2000, p.2) que afirmam: “Diante do reconhecimento de que não conhecem ou não dominam um

determinado conteúdo ou aspecto de seu trabalho, as reações dos professores podem variar desde o desejo e esforço de aprendizagem até o total bloqueio e resistência ao novo”.

Essa resistência ao novo era percebida na própria fala dos sujeitos, já que o grupo afirmava que os conteúdos eram muito difíceis, que essa linha de ação mais coletiva dava muito trabalho, pois é muito mais fácil e prático tomar uma decisão própria, sem a participação da comunidade escolar. Muitos não aproveitaram os assuntos que eram mais densos. Tal afirmação foi percebida, quando surgiam as conversas paralelas, que demonstravam a falta de interesse nos assuntos e discussões. Foi um trabalho de quase um ano para mudar o pensamento e envolver o grupo com o processo, criando expectativas de levar a ideia às escolas.

Pensando na mudança de foco, a formação continuada por meio dos grupos de estudos levou os professores a perceberem a realidade ao seu redor, pois a formação parte da realidade, os entornos da educação e suas relações, levando o professor a se perceber como um sujeito do processo; como alguém que não só repassa conteúdos, mas que tem um envolvimento político, econômico e social, fazendo posteriormente que os alunos percebam os aspectos da sociedade em que então inseridos. Assim pensa a equipe pedagógica da Secretaria da Educação no ano de 2015:

Precisamos trabalhar com nossos alunos e alunas uma visão diferente de uma educação que transforme as pessoas e não apenas repassar conteúdos que acabam fazendo com que nossos alunos fiquem cada vez mais alienados e não tenham a possibilidade de dar sua opinião. Que participem das decisões escolares. Sejam alunos mais críticos diante da realidade. Que a escola não fique somente nas quatro paredes, mas que esteja aberta e vá ao encontro das pessoas e da sociedade.

Nessa perspectiva, a formação continuada do município além de trabalhar o conhecimento científico (conteúdos, bases teóricas das disciplinas, organização escolar, processo de formação da criança e do ser humano), trabalha também a leitura de mundo a partir da realidade em que vivemos, no sentido de pertença.

Busca fazer com que os professores se sintam pertencentes àquele grupo escolar e social, situados num espaço físico, social e político. Trata-se de uma construção diferente para o grupo, uma vez que se tinha uma escola distante e separada da realidade social. E a finalidade do trabalho formador é, justamente, aproximar a comunidade da escola.

A esse respeito, vale destacar a afirmação do Secretário Municipal da Educação de Xaxim-SC, no ano de 2015:

Como somos da rede, sempre pensamos que a formação deveria estar mais próxima da unidade escolar, para que, a partir da base, se discuta nessa formação as realidades das comunidades escolares. No entanto, sempre encontramos dificuldade em mobilizar a categoria a participar, principalmente se não fosse em horário de aula. Tínhamos uma necessidade e uma dificuldade, então partimos do plano de carreira, com alterações em 2013, para garantir que as formações passassem a valer como hora atividade, podendo assim trocá-las das obrigatórias.

Essa proximidade com a unidade escolar e as melhorias nas condições de trabalho, com a mudança da Lei do Plano de Carreira e das horas atividades, integrando o horário de formação na carga horária de trabalho é um diferencial da formação continuada do Município e facilita a participação dos professores sem sobrecarga de horas. Como consequência, houve uma participação mais efetiva dos profissionais das escolas nos grupos de estudos.

O Plano de Carreira do município de Xaxim - SC foi alterado em 2013, a partir da Lei Complementar N^o128, de 23 de novembro de 2013, que dispõe, no Capítulo II:

Inciso 1^o [...] as horas/aulas atividades deverão ser utilizadas na pesquisa, participação em reuniões pedagógicas [...] eventos de formação continuada e outras atividades de interesse da educação em geral. [E]
Inciso 2^o as formações continuadas dos profissionais da educação poderão ser realizadas durante o horário de trabalho ou em finais de semana, férias, ou em períodos opostos ao horário de trabalho. *Em ambos os casos a formação contará como hora/aula atividade.* (XAXIM, 2013, p. 3, grifo nosso)

A alteração do plano de carreira do magistério municipal facilitou a participação dos professores na formação continuada, pois ela passou a acontecer na própria escola, com emissão de certificado no final do ano, o professor efetivo pode aproveitá-las para sua progressão e, no caso dos professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), para sua inscrição no processo seletivo.

Ao participar, o grupo se envolve com os debates, pois são relacionados com a realidade, tanto do trabalho com o aluno, como do profissional e da sociedade. Nesses aspectos da realidade profissional e da sociedade, os professores apresentavam muitas dúvidas sobre direitos dos trabalhadores e previdência, por exemplo. Então, os organizadores, juntamente com os professores, planejaram dois encontros, com o representante municipal do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Municipal de Chapecó e Região (SITESPM -CHR) para responder as dúvidas e minimizá-las. Cabe destacar que as dimensões políticas, que envolvem as relações trabalhistas e as pedagógicas são constituintes da identidade do trabalhador da educação.

Canário (2000) traz contribuições para essa discussão, quando argumenta, a respeito da formação continuada promovida em Portugal, na década de 90, que

O controle estatal exerceu-se por meio de dois instrumentos essenciais: por um lado, por intermédio do processo de financiamento e, por outro, pelo estabelecimento de uma articulação direta entre o “consumo” da formação e a progressão na carreira, com base num sistema de créditos proporcional à quantidade de horas de formação “recebida”. (CANÁRIO, 2000, p.71)

No caso que o autor discute, a certificação e a progressão na carreira serviram como instrumentos controladores que desviaram o processo das possibilidades de efetivo envolvimento pessoal-profissional dos professores e prejudicaram as bases formadoras, uma vez que instituíram uma relação consumista – fazer a formação para receber vantagens monetárias, não para alterar as

relações formativas no trabalho docente. No caso de Xaxim, ao contrário, a mudança no Plano de Carreira permitiu dar condições temporais à formação dos professores, pois as horas em que os profissionais participam da formação no período noturno podem ser compensadas durante as aulas atividades. Essa mudança facilita o acesso e participação dos educadores.

Após o término da primeira etapa da formação destinada a diretores e professores tutores, os grupos de estudos foram construídos nas escolas, tendo início no terceiro trimestre de 2014. Assim, os profissionais da educação foram reunidos em cada escola para pensar os assuntos que gostariam de estudar; quem seria convidado a palestrar; os conteúdos abordados e sua relevância para a prática da sala de aula, da vida social da escola e profissional dos educadores. Em todas as escolas, os temas sugeridos foram selecionados pelo grupo, de forma a observar necessidades de cada instituição de ensino. Na organização da proposta, os temas trabalhados podem se prolongar por um, dois ou três encontros.

O Secretário municipal da educação xaxinense em 2015, afirma, a esse respeito, que:

Tem se trabalhado bem a abertura do pensamento crítico do profissional perante a sociedade. Hoje, temos mais de 200 profissionais fazendo formação continuada por adesão nesses grupos de formação, pois, ao promover a formação nas unidades facilitou-se a participação de todos. Ainda não temos como mensurar o resultado, por ser pouco tempo de trabalho, mas os efeitos estão sendo positivos.

O trabalho de abertura do pensamento crítico em unidade com a formação na própria escola onde os profissionais da educação atuam facilita a proposta de reflexão sobre a realidade, o cotidiano. O município procura trabalhar e construir a formação continuada, para que cada escola possa dar continuidade anualmente à formação, numa perspectiva de educação emancipadora que, em primeiro lugar, discuta com os professores as propostas e necessidades do grupo, como as questões políticas,

ambientais, econômicas, entre outras, para que depois envolvam os educandos, por consequência.

Essa característica relaciona-se à teoria de Freire referente à prática educativo-reflexiva, de modo que os professores, junto com os alunos, passam a perceber a realidade (física, econômica, social, política) de forma crítica e mais, a partir dessa percepção da realidade e sua reflexão partam para a ação. Freire afirma, no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 24) que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. E [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Assim, o professor, em primeiro lugar, percebe e reflete sobre seu papel dentro da escola, que vai muito além de transferir conteúdos, reflete sobre sua importância nesse processo de conhecimento de mundo, de perceber e refletir sobre os entornos que envolvem a escola e de que é possível, de alguma forma, incidir sobre a realidade através da educação.

Outro aspecto da formação é a *aproximação* dos professores com os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesse sentido, o Grupo de Estudos dos Professores Tutores conheceu o assentamento em Dionísio Cerqueira – SC e a escola Paulo Freire e José Maria no assentamento de Abelardo Luz – SC. Dessa forma, a experiência procurou colocar em relação a teoria e a prática de luta do dia a dia, tanto em sala de aula quanto nos grupos sociais, como família, amigos e vizinhos.

Quando os tutores iniciaram o levantamento de dados nas escolas, para iniciar o trabalho nos grupos de estudos, foi constatado que as escolas eram separadas da realidade social. Muitos professores não conheciam a história da própria escola, do bairro onde a escola está inserida, qual linha de pensamento orienta o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) então, a partir desse levantamento inicial os temas foram surgindo.

Freitas (2002, p.319) discorre sobre a necessidade de a escola conhecer a realidade em que atua, ao afirmar que “a escola continua sendo um espaço de luta que, entretanto, não pode ser ocupado ingenuamente com o espírito de “fazer justiça com as próprias mãos” e promover equidade, sem levar em conta as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade”.

Essa falta de relação entre a sociedade e a escola é percebida quando os conteúdos são trabalhados de forma desarticulada, sem aproximá-los da realidade. Articulado a esse fato, soma-se que muitas informações trazidas nas formações têm base no senso comum. Então, esse espaço é propício para perpassar esse pensamento e criar conceitos a partir do conhecimento elaborado e da socialização de conhecimentos que cada participante possui, provido de sua formação inicial.

Além de alguns assessores convidados, quando a necessidade é conhecer temas específicos, na maioria das vezes, são os professores da rede que trabalham na formação, a partir do conhecimento sobre um determinado aspecto da educação. É uma forma de o professor se desafiar e passar a formação para o grupo de professores, como, também, de superação pessoal, pois, na rede municipal, encontram-se professores com conhecimento e potencial, mas que necessitavam de um estímulo para socializarem seu saber.

Sobre essa ação, assim afirma o secretário da Educação em 2015:

O fato de aproveitar os profissionais da rede é uma forma de dar oportunidade, já que acreditamos que todos têm condições de coordenar os trabalhos. Se damos oportunidades diferentes, as potencialidades de cada um são desenvolvidas. Era só isso que faltava. Dessa forma, quando se faz as formações, não é necessário que venham profissionais de fora para fazer “grandes discursos”. Na minha visão, é maior a diferença feita nessas formações em grupos dentro de cada unidade escolar com pessoas da própria rede.

Esse trabalho vem para formar a autonomia das escolas, dos professores e demais profissionais, manifestando-se conforme sua

convicção. Esse trabalho de grupos de estudos facilitou o acesso à formação continuada, pois, antes, o professor buscava, com recursos próprios, em universidades os cursos de formação continuada. Os professores ACTs aproveitam os cursos para se inscrever no processo seletivo, e os professores efetivos utilizam-nos para a progressão. Mas isso ainda fica em segundo plano, pois o principal objetivo é a participação e mudança de atitude frente à realidade, de forma a transformá-la com a apropriação do conhecimento crítico para refletir e agir na realidade escolar e seus entornos.

4-Considerações Finais

A pesquisa sobre as políticas públicas referentes à formação continuada no município de Xaxim - SC, realizada por meio dos grupos de estudo em cada escola, aponta que é possível construir uma proposta diferenciada para cada realidade escolar, *levando* em consideração suas características e necessidades formativas, o meio em que a escola está inserida e os profissionais que nela atuam.

Existe a busca de superação dos argumentos baseados no senso comum, com a interlocução entre o saber teórico e a prática docente, com espaço para que os docentes possam expor sua opinião, ou suas dúvidas, a fim de superá-las e formar o pensamento crítico que incide sobre a prática. O desafio é manter os profissionais envolvidos com esse projeto por adesão. Não como uma política de compensação, como já aconteceu com a formação continuada no passado, mas como um estímulo para o envolvimento do grupo.

Para tanto, a formação profissional precisa atingir um grau de aprofundamento teórico-prático que possibilite aos docentes um agir consciente crítico, reflexivo, retroalimentado pela prática e iluminado pelas teorias pedagógicas. É preciso superar a concepção que isola a prática

docente do contexto social, político, cultural e econômico de ampla escala e tratá-la com todos

os elementos que influenciam as formas de pensar e agir pessoal e profissionalmente, porque isso interfere na concepção e produção da profissionalidade.

Sabe-se que as mudanças de governo geralmente influenciam na manutenção ou cancelamento de programas de efeito positivo, e por isso temos o desafio de manter essa forma de conceber a política pública para a formação continuada com maior abertura para a participação e tomada de decisão de todos os envolvidos. A luta deve ser sempre para que a formação seja permanente, sem estar atrelada à vontade do gestor, mas que seja pensada enquanto fortalecimento da educação pública.

Referências

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 63-88.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da; MARTINIÁK, Vera Lúcia. As políticas educacionais para a formação continuada dos professores alfabetizadores e a pedagogia histórico-crítica. In: JORNADA DI HISTEDBR, 12., Caxias, Ma, 2014. **Anais...** Caxias-MA: HISTEDBR-MA. 2014.

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

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da Exclusão. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 23, n.80, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A formação continuada em questão. In: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

MONTEIRO, Dirce C; GIOVANNI, Luciana M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda J. (Org.) **Educação continuada**. Campinas –S.P.: Papyrus, 2000.

XAXIM, Lei Complementar 128, ALTERA A LEI COMPLEMENTAR Nº 81/2011, QUE DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARREIRA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. De 23 de novembro de 2013. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/x/xaxim/lei-complementar/2013/12/128/lei-complementar-n-128-2013-altera-a-lei-complementar-n-812011-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-de-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 20 de setembro de 2015.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFFS: aprendizagens e desafios do PIBID

*Flávia Aparecida Moro Fernandes Santarém
Universidade Federal da Fronteira Sul
flaviamorosantarem@gmail.com*

*Maria Lucia Marocco Maraschin
Universidade Federal da Fronteira Sul
maraschin.marialucia.ml@gmail.com*

RESUMO

A pesquisa em tela intenciona visibilizar, exercícios formativos de iniciação à Docência decorrentes do Programa Institucional do PIBID/UFFS. A metodologia adotada para esse exercício constituiu-se de um processo de análise documental, com suporte bibliográfico. Os documentos base para este estudo foram os relatórios institucionais (2011 a 2015), os quais sistematizam as ações coletivas dos subprojetos vinculados. O propósito deste estudo foi localizar “encontros de docência” - exercícios de aproximação, de reconhecimento e conhecimento da profissão, da escola e das possibilidades formativas em diferentes espaços e lugares, na interface educação básica e superior. Os critérios de análise ancoram-se em contribuições de Tripp (2005), acerca do ensino médico e de Bardin (1979), na Análise de Conteúdo. Em atenção à iniciação a profissão docente, localizamos múltiplas possibilidades de ensino e de aprendizagens, nas quais também situamos dificuldades vivenciadas pelos bolsistas na materialização dos exercícios provisionados. Em razão disso, organizamos, mesmo que provisoriamente, um protocolo docente, o qual caracteriza demandas e direciona as ações de iniciação com o intuito de na amplitude do fazer docente, situar particularidades e processos tais como: a) Monitoramento dos espaços e da ação docente; b)

Diagnósticos de evidências e possibilidades; c) Intervenções e ações reflexivas; d) Avaliação e replanejamento.

Palavras-chaves: PIBID; Formação Inicial para a Docência na Educação Básica; Processos Educativo/Formativos.

1. Introdução

Ocupar-se da iniciação à docência, significou adentrar as especificidades de uma profissão, que independentemente da área, vem carecendo de incentivos, quanto à carreira, à valorização e a respeitabilidade social. Entre os incentivos situamos o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, reconhecido nacionalmente pelas possibilidades de adesão e de permanência dos estudantes de cursos de licenciaturas que adentram a esse programa. Guardada a proporcionalidade dos desafios circunstanciais que cercam a profissão docente na contemporaneidade, além do exposto anteriormente, destacamos: a desvalorização social da profissão do professor, as perdas econômicas da carreira, as ingerências na atuação, as contradições formativas nutridas pelo aligeiramento, à privatização e a terceirização dos processos iniciais da educação e da escolarização, dentre outros.

Neste sentido, entre as possibilidades que emergem deste exercício, pode-se afirmar a priori, que a relação universidade e escola, fortaleceu-se; a relação entre professores da educação superior e da educação básica tem sido meritória de destaque, e que entre a academia e *locus* de atuação profissional viabilizada pelo Programa, obteve-se êxito. O Programa PIBID, projeto instituído em 2007, via Chamada Pública, tem estado no foco das grandes discussões realizadas pela comunidade educacional local, do país e do mundo, bem como pelos estudiosos das políticas públicas, particularmente, em decorrência do processo de

desmonte, forjado por portaria que reconfigura, seu *modos operandi* na atualidade.

São variados e consistentes os argumentos em favor de processos de iniciação à docência enquanto um referencial imprescindível tanto da, quanto para a formação inicial e continuada, tendo em vista a prática docente e os processos formativos demandados e legitimados com a participação do professor da Educação Básica, bolsista supervisor. Tal tendência, além dos debates estabelecidos pelas áreas de atuação, tem se feito presente nos documentos e compromissos oficiais. Segundo André (2001), com a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, pelo Conselho Nacional de Educação, este propósito comparece como fator crucial e este debate ganha impulso, com a proposição de projetos/programas que intentam atender ao exposto em meados desta mesma década.

O movimento e/ou processo referenciado tanto pela formação inicial quanto continuada de professores da educação básica e superior é perpassado por importante momento de revisão quanto a sua dinâmica, concepção e efetividade, particularmente no momento em que a Capes, historicamente ocupada da formação dos professores da educação superior, assumiu e materializou um Programa da invergadura do PIBID, alcançando em 2015, aproximadamente 90.000 bolsistas, entre os quais estão os professores da educação superior, da educação básica e os estudantes de cursos de licenciatura de instituições dos diferentes modelos jurídicos em todo o país.

As proposições e desafios citados na atualidade decorrem do franco desenvolvimento das pesquisas resultantes da consolidação dos programas de pós-graduação, da exigência de projetos de formação de professores, dos desmembramentos inerentes ao PIBID, os quais valorizam de modo contundente a prática da pesquisa sobre a própria prática, com reflexões analíticas sobre o fazer docente, sobre as práticas e processos de formação

inicial para a docência na educação básica, sobre os anúncios avaliativos inerentes as políticas de avaliação do ensino, entre outros.

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS-, criada pela Lei N.12.090, de 15 de setembro de 2009, iniciou sua trajetória acadêmica no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituído também em 2009, com incentivo da Capes. Nesse contexto de mudanças da educação superior, em especial, de um olhar estatal mais atento à formação docente para a educação básica, a UFFS foi criada em uma região distante dos grandes centros e regiões litorâneas, fato que materializa parte de um conjunto de ações de Estado, em prol de um processo de expansão/interiorização da educação superior pública e adentrou ao PIBID em 2011.

Neste contexto, justifica-se a demanda que dá guarida ao problema desta pesquisa: *Em que medida a Iniciação à Docência oportunizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFFS - influencia o pensamento e a prática dos professores em processo de formação nos cursos de licenciatura da UFFS? Que encontros de iniciação à docência caracterizam a compreensão e os compromissos com uma profissão em aprendizagem?* Para contribuir na elucidação da análise ensejada pela pergunta que dirige este estudo, ousamos constituir um *protocolo formativo, caracterizado por experiências e aproximações inerentes aos exercícios viabilizados por meio do Programa na UFFS.*

2. Fundamentação Teórica

Estudar os encontros de Iniciação à Docência via cursos de licenciatura, significa buscar entre as múltiplas possibilidades oportunizadas aos estudantes inseridos no Programa olhares que nos permitam compreender e aderir ao movimento em curso, nas regiões, no país e no mundo.

[...] existe hoje um movimento crescente na formação de professores sediada nas faculdades e universidades dos Estados Unidos para responder a alguns dos problemas permanentes que prejudicaram a sua eficácia: a) trazer a formação inicial dos professores para mais perto da prática a fim de realizar parte da preparação dos novos professores (por exemplo, os cursos de metodologia de ensino) nos contextos em que os licenciandos, mais tarde, lecionarão, [...] há um número crescente de exemplos de um novo modelo de formação universitária de professores, mais conectada e baseada na escola, em que a responsabilidade pela formação docente é compartilhada entre escolas, universidades e, por vezes, associações comunitárias (ZEICHNER, 2013, p. 41).

Atenta a esse movimento e aos compromissos ético/políticos que dele derivam, desde meados de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Docentes da Educação Superior, CAPES, passou a ocupar-se formalmente, também da Educação Básica, pela instituição em seus compromissos formativos, a iniciação à docência de licenciandos vinculados a Cursos de Licenciatura, disponibilizando acesso via edital às instituições públicas inicialmente, e posteriormente a todas as instituições formadoras que atentavam para os compromissos com a iniciação à docência.

Identificamos na literatura nacional e internacional, diferentes argumentos os quais sustentam as reflexões sobre os compromissos com a formação inicial para a docência na Educação Básica. Há um chamamento à Universidade, a fim de que esta, se aproxime da escola e a assuma como *locus* de formação. De um lado encontram-se os trabalhos de Schon (1987, apud ANDRE, 2001), que advoga em favor da formação do profissional reflexivo, isto é, aquele que minimiza a distância entre a teoria e a prática profissional. Para Schon, o professor reflexivo trabalha de modo rigoroso com o que faz, identificando problemas, propondo soluções, coletando e analisando dados. Para Andre (2001, p.16):

[...] o professor reflexivo trabalha como pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios.

Autores tais como: Zeichner (2013), Gatti (2010), Tardif (2000), Pimenta (1997), Nóvoa (1992), entre outros, escrevem e se ocupam sistematicamente da, sobre e a partir da formação de professores, desde os anos 90, e seguem repensando essa formação a partir da análise de diferentes práticas docentes na atualidade. Muitos são os questionamentos e problematizações que demandam compromissos institucionais e pessoais dos envolvidos na e com a profissão docente, dada à evasão, o desinteresse e a fragilização da profissão na sociedade contemporânea.

Dados os destaques em tela, Pimenta (1997, p.7) contribui chamando atenção para alguns aspectos que demandam cuidados e reflexões.

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. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. [...] Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as (PIMENTA, 1997, p. 7).

As afirmações e problematizações evidenciadas pela autora, encontram-se respaldadas em Tardif (2007) o qual destaca, que existem algumas questões que nos últimos vinte anos, tem estado no centro do debate: prioritariamente a problemática da profissionalização docente e da formação de professores, sobre as quais indaga:

Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos

futuros professores? Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores? (TARDIF, 2007, p. 5).

Ainda segundo Zeichner (2013), o que deveríamos buscar em um sistema de responsabilização na formação de professores é uma leitura profunda e precisa da qualidade dos professores que os cursos recomendam ao estado para a certificação inicial e um sistema que contribui para o contínuo aperfeiçoamento dos cursos de formação. O autor defende a criação de novos “espaços híbridos” na formação universitária de professores, por meio dos quais o conhecimento acadêmico, o da escola e o da comunidade se relacionam de maneira menos hierárquica e acidental para apoiar o aprendizado do professor; alcançar objetivos comuns requer que os profissionais cruzem as fronteiras institucionais e combinem os recursos, normas e valores de seus respectivos ambientes dentro de novas soluções híbridas.

Gatti *et al.* (2011), afirma que a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Segundo os autores, a área de estudos com maior número de ensaios e pesquisas no campo da educação diz respeito à formação de professores. Nessa perspectiva histórica relativa à formação de professores, afirmam que o que se observa é que, uma vez postas as estruturas para essa formação ao final do século XIX e inícios do século XX, em termos de sua institucionalização, nos organismos formadores, pouco mudou até agora.

Atualmente, há de se evidenciar que na intenção de melhorar a qualificação da formação docente para atuar na Educação Básica, o governo federal, através da Diretoria de

Formação de Professores da Educação Básica — DEB investiu em programas específicos para serem desenvolvidos nos e por meio dos cursos de licenciatura. Destacando-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, no qual os subprojetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

3. Metodologia

Tendo em vista o objetivo proposto, este estudo configura-se numa pesquisa do tipo análise documental, com suporte bibliográfico. Vale destacar que além de possuir um caráter bibliográfico, esta metodologia possui um *caráter exploratório, descritivo e qualitativo*, que nos permite investigar o fenômeno a ser analisado sob diferentes categorias, indo além de aspectos quantitativos. Em razão disso, ao focar *o papel da Iniciação à Docência no processo formativo de estudantes vinculados aos subprojetos de Cursos de Licenciatura da UFFS através dos compromissos materializados*, busca-se explicitar as *contribuições dessas vivências*, caracterizadas como *protocolos formativos*.

Inicialmente foi realizado um mapeamento dos objetivos nos editais da Capes que possibilitaram a participação dos Cursos de Licenciatura da UFFS no Programa - PIBID, de 2007 a 2013, constatando o compromisso com a melhoria da qualidade da educação básica, à melhoria da formação inicial do egresso dos cursos de licenciatura, aliado à formação continuada do professor da educação básica e superior. Posteriormente, fez-se a leitura dos relatórios institucionais nos quais buscou-se destacar as ocupações com a iniciação à docência, aqui caracterizados como “encontros com a docência”, precursores do protocolo formativo.

4. Resultados e discussões

4.1 Aspectos formativos: a profissionalidade, processualmente referenciada

Podemos destacar a legitimidade e o reconhecimento do PIBID, enquanto *política de formação inicial para a docência, por meio de seus diferentes exercícios de aproximação com a formação e com a carreira docente*. Isso decorre da possibilidade de *conhecer as particularidades e os meandros dessa profissão; as alegrias e as decepções dos profissionais com a carreira docente, as possibilidades e as contradições que circunscrevem a profissão docente*, na sala de aula, nos corredores da escola, na própria escola, na biblioteca, no laboratório, na rua, enfim onde a docência se materializa e se estende. Nos documentos acessados, há destaques às diferentes formas, espaços e condições de constituição da profissionalidade e da profissão docente, dada a autonomia que se faz necessária à profissão de professor. Há de se ressaltar também, as contribuições que emergem das experiências as quais, *tem possibilitado a permanência e a redução da evasão de estudantes que adentram ao programa, dada a aderência que o exercício lhe possibilita*. De acordo com Larrosa (2002, p.24), experiência é: “aquilo que acontece, que nos afeta de algum modo”.

Outro aspecto interessante que advém dos relatórios do Programa refere-se à *potencialização da relação universidade escola pelo movimento formativo: inicial e continuado*, pela relação teoria e prática, pelos estudos sistemáticos realizados semanalmente e/ou mensalmente entre supervisores, coordenadores e bolsistas de Iniciação à Docência na universidade e na escola. Isso obviamente, não se trata de um processo tranquilo, há tensionamento(s), há embates, há acolhimentos, acordos e discordâncias, os quais justificam a denominação feita por Diniz-Pereira (2008): trata-se de processo de formação acadêmico profissional.

Outra evidência, que merece destaque, é que o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFFS, “ainda criança” (2007-2015)* vem referenciando uma história/trajetória amplamente favorável, subsidiada por diferentes movimentos, relato de experiências, dissertações, artigos, livros, entre outras produções. No entanto, ainda carece de acompanhamentos sistemáticos, de avaliações assistidas por parte da Capes e da própria instituição, com interlocuções entre os diferentes Programas locais e das diferentes universidades deste país. Há significativos exercícios de pesquisa (regulares) assumidos pelos “Programas Lato e Stricto Sensu” de pesquisas nos cursos de graduação e pós-graduação, além da presença efetiva do órgão financiador como corresponsável com devolutivas regulares acerca do processo.

Nessa perspectiva, valemo-nos do alerta feito por Moraes e Fava (2000, p.74), ao discutirem a iniciação científica, processo similar à iniciação à docência, destacaram que *a ciência não é um processo episódico e nem instantâneo, requer tempo, maturação e disciplina intelectual*, entre outros cuidados. Dizemos isso, porque, guardadas as devidas proporções, a iniciação à docência também não pode constituir-se como processo episódico, demanda observação, leitura e análise crítica, intervenção e reflexão como ação consequente. Isso posto, situa que a Iniciação à docência, demanda cuidados acadêmicos, dadas as contradições expressas dos documentos analisados. Notamos tampouco ausência, de exercícios analíticos, ancorados em pesquisadores da área, que abordem o processo sob duas perspectivas: a imersão e o distanciamento necessários em processos dessa natureza.

Por outro lado, dada à importância dos diferentes exercícios realizados, situamos o anúncio de diferentes impactos expressos nos documentos que relatam algumas das experiências em tela, tais como: *a ativação da disciplina intelectual e dos compromissos éticos nas e com as práticas de observação, a importância da leitura de realidade da escola e do processo educativo escolar, a escrita e outras inúmeras tentativas de inovação visualizadas pelos bolsistas Ids, junto aos*

professores supervisores e pelos estudantes da Educação Básica. Obviamente, o anúncio desses resultados, demandam outras análises *a posteriori*, não podem ser negadas e ou silenciadas

Apesar das evidências e dos compromissos que marcaram e marcam as práticas de leitura e escrita, entendemos necessário atentar para outros exercícios analíticos, que forjam colocar *novas lentes sobre a realidade observada, experienciada e desejada*, ou seja, situar e ou redimensionar os fazeres teóricos que possibilitam elucidar o fazer docente, nas áreas, cursos, disciplinas, entre outros. A revitalização de espaços tais como bibliotecas, laboratórios de Ciências Naturais, de informática, as feiras de ciências e do conhecimento interdisciplinar, a mobilização para a pesquisa sobre e a partir dos fazeres docentes em atenção aos processos e ou as novas práticas docentes, marca a inserção colaborativa do Bolsista ID como parceiro: alguém atento e comprometido com a sua formação, profissionalização e com a realidade profissional do professor da educação básica.

Além de aspectos pedagógicos, formativos, sociais e éticos, há aspectos inerentes a *produtos* materializados nos processos educativos, *que reverberam em favor da qualidade de vida, do ambiente e da subsistência de estudantes e suas famílias*, decorrentes da implementação de oficinas que abordaram e atuaram em ações tais como: a produção de sabão, detergentes, sabonetes e repelentes, etc. Outro exemplo foram instituídos também os “baús” de ciências (caixa de ferramentas) para os futuros professores da área da Ciência da Natureza decorrentes de pesquisas, planejamentos, estudos de livros didáticos, jogos pedagógicos, dentre outros materiais.

Outra constatação entre a multiplicidade de ações desenvolvidas, de experiências vividas e matriciadas pelos objetivos do programa, emerge a necessidade e o compromisso de que *é preciso apreender a dinâmica da escola e da docência na sala de aula e na escola*, e não fora delas.

4.2 A escola enquanto lócus formativo: espaço(s) múltiplo(s) de formação

Entre os desafios inerentes à formação inicial e continuada, cujas marcas aparecem e desaparecem nos documentos analisados, emerge a necessidade da formação diagnóstica subsidiária à leitura da realidade e suas possibilidades. O destaque está no espaço escolar, a instituição “escola”, e o ambiente de ensino materializado na “sala de aula”. Desta forma, isso implica em questionamentos: “Escola: que lugar é esse? Como se configura? Como se caracteriza? Como conhecê-la, (re) conhecê-la e com ela identificar-se, como espaço lugar de conhecer-se e conhecer a outrem”. Morais (1988) já indagava: “Sala de aula, que espaço é esse?” Embora no século passado, afirmava tratar-se de um lugar de vivências cuja densidade pode significar um aumento incalculável de experiências, realmente humanas, atentas ao desenvolvimento e a aprendizagem dos seres humanos, por ser um lugar de gente que aprende a ser gente. Afinal, como demanda e reitera Bordas (2003), é para ser gente que uns e outros, ainda estamos na academia.

4.3 As licenciaturas, e os vínculos com o programa PIBID

Obviamente salvaguardadas as especificidades institucionais, por sermos multicampi, as singularidades de cursos e seus subprojetos, bem como das unidades escolares e dos parceiros sujeitos envolvidos neste processo destacamos algumas contribuições as quais de certo modo contemplam e/ou anunciam a necessidade de diálogo constante:

1. Consolidação e qualificação da formação inicial para a docência no(s) Curso(s) de Graduação, como compromisso institucional para além do exercício estágio, o qual apesar dos esforços legais e pedagógicos, ainda se constituiu numa possibilidade frágil, por ser sazonal, enquanto que a(s) vivência(s) da iniciação à docência por meio do PIBID, tem

regularidade, permanência e possibilidade de reflexão sistemática e assistida.

2. Envolvimento direto e indireto de estudantes e professores de alguns cursos de licenciatura com a formação para a docência, contribuindo, desse modo, para a efetivação do Curso, como *licenciatura*: concessão da licença para ensinar!
3. Gestão pedagógica dos Cursos de licenciatura, na medida em que as experiências realizadas no subprojeto foram orientando um repensar-se no âmbito do próprio curso, senão em todos, pelos menos nos diretamente envolvidos no programa.
4. Conscientização de professores e estudantes sobre a necessidade de um espaço para a formação/reflexão de professores no âmbito do próprio Curso de Graduação.
5. Necessidade de criar dispositivos de avaliação e acompanhamento, por parte da Capes, da Universidade, do Curso, das escolas envolvidas e dos diferentes sujeitos em formação inicial e continuada;
6. Reconhecimento e postura dos supervisores, professores da educação Básica, no que se refere à revitalização do trabalho docente. O(s) subprojeto(s), em sua maioria, dão destaque, a uma possibilidade de resgate do profissional e da profissão, além da evidência da relação escola/universidade.

Por conseguinte, estes são aspectos que comparecem como destaque e são reiterados, praticamente em todos os relatórios de subprojetos e no relatório institucional. Fazendo-se necessário, a abertura dos dados e seu consequente acompanhamento.

4.4 Entraves e contradições

Enfatizamos novamente que, devido às particularidades de uma instituição multicampi, constituiu-se num desafio a consonância no foco coletivo das ações colaborativas matriciadas pelo projeto institucional. Entre os entraves e contradições que

perpassam o programa, emerge a *ausência de compromisso/colaboração coletiva* na materialização de atividades provisionadas no projeto institucional e seus subprojetos, tanto por parte dos professores, supervisores e estudantes envolvidos, bem como dos próprios cursos de licenciatura.

Além deste, destaca-se na escola, a solidão pedagógica do professor supervisor torna-se praticamente o único responsável pelo desenvolvimento das atividades de iniciação à docência, não conseguindo a pactuação necessária nas escolas, dado o critério de pagamento da bolsa para o professor supervisor - fator ora positivo, ora negativo, bem como a dificuldade em não ter professor efetivo para o desenvolvimento do(s) subprojeto(s) e suas demandas.

5. Considerações Finais

Os resultados apresentados e parcialmente analisados correspondem a um dos objetivos da pesquisa em curso, na qual mapeamos as incursões denominadas “encontros de docência”, com o propósito de situarmos as múltiplas possibilidades realizadas parcial e/ou integralmente, com regularidade e permanência, dadas as contradições evidenciadas. No entanto observamos que há ações que não constituem sintonia com o projeto institucional, traçado como parâmetro, na aprovação, nas avaliações e reflexões efetuadas. O que se evidencia é que os compromissos com a docência referenciam práticas coletivas e individuais; identificam perfis docentes - ora comprometidos e ora não comprometidos com a docência, expressos em ações realizadas com a anuência dos estudantes e professor supervisor. Os compromissos assumidos, materializados e refletidos e ou não refletidos, permitem afirmar que: o subprojeto é do professor e ele faz o que quer, à revelia do que fora decidido coletivamente.

Desta forma, consideramos que merecem destaque em contrapartida, outros exercícios sincrônicos, reiterados, como possibilidade de protocolo formativo, presentes nos relatórios

analisados e que podem subsidiar uma formação docente qualificada por meio do PIBID/UFFS, tais como: a) Estudos sistemáticos sobre a docência, seus saberes e suas particularidades; b) Contextualização do papel histórico social e político das instituições envolvidos no processo formativo: universidade e a escola ; c) Estudo dos aspectos legais, relativos ao direito à educação; d) Conhecer o espaço, o campo de atuação profissional e as especificidades dos sujeitos; e) Identificação dos conhecimentos científicos da área e os conhecimentos pedagógicos e metodológicos; e) Elaboração e definição de práticas e de instrumentos de diagnóstico; f) Reflexões e análises sistemáticas de exercícios de diagnóstico; g) Ordenamentos metodológicos e estratégias de intervenção; h) Avaliação e replanejamento.

Referências

- ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Caderno de Pesquisa. n. 113. p. 51-64, Julho. 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.
- BORDAS, M.C..Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias. In: MOROSINI, Marília Costa...[et al]. (Org) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.p.131-136.
- BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ética e na espiritualidade.** Petrópolis, RJ: Vozes 2012.
- DINIZ PEREIRA, J.E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ PEREIRA, J.E & ZEICHENER K.M. (Org). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.11-42.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E.D. **A. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** 1. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GATTI, B.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Atratividade da Carreira Docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. (Org.). **Estudos e Pesquisas Educacionais.** Estudos realizados em 2007,

2008, 2009 Estudos e Pesquisas Educacionais. Estudos realizados em 2007, 2008, 2009. 1ed. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010, v. 1, p. 139–209.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./fev./mar./ abr., 2002.

MORAES, Flávio Fava de; FAVA, Marcelo. **A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos**. São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000.

MORAIS, Regis de. (Org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, v. 3, set. 1997.

TARDIF, M. **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. *Revista Brasileira de Educação (Anped)*, n. 13, p. 5–24, jan./fev./mar./abr.2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p 443-466, set/dez. 2005.

ZEICHNER, K. M. **Política de formação de professores nos Estados Unidos**: Como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Susana Vera Basso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –

Unioeste campus Francisco Beltrão

svbasso@hotmail.com

Resumo:

Nos últimos anos, houve intenso crescimento da oferta de programas de formação continuada de professores. Em contrapartida, os índices que medem a aprendizagem da leitura e da escrita mostram a baixa qualidade da educação. Tratar do problema da qualidade precária da alfabetização no país abrange a questão de em que medida a formação do professor implica os resultados dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, temos o objetivo de discutir, a partir do referencial crítico, as metodologias de formação continuada clássicas e as denominadas em contexto, para apresentar seus potenciais e limites, e relacionar à análise da metodologia proposta no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Utilizamos, como metodologia, a revisão teórico-bibliográfica e pesquisa em documentos do PNAIC. Nossas análises mostram que a metodologia do PNAIC corresponde às formas clássicas de formação realizada pelo sistema de multiplicadores, a qual não constitui a melhor estratégia para ensinar quem ensinará nas escolas, acarretando empecilhos para uma formação pela qual se almeje a melhora da formação dos alunos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Pacto pela Alfabetização na Idade Certa; formação clássica; formação em contexto; ensino e aprendizagem.

Introdução

Este trabalho está relacionado à pesquisa “Conhecimentos linguísticos para o ensino da alfabetização: análise da formação proposta no Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em Francisco Beltrão, PR”, em andamento, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão.

Acreditamos na troca de experiências como um elemento potencial enriquecedor da prática pedagógica, mas o seu valor é certificado, se for apoiada em estudos e pesquisas, pois, conforme Cagliari (1993, p. 13) “[...] os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”. Na contramão dessa afirmação, sabemos, pelo diálogo com outros professores, que, para muitos de nós, a prática pedagógica não foi aprendida por um sólido referencial prático e teórico.

Ao iniciar a carreira, o professor dos anos iniciais terá como uma de suas tarefas principais, a alfabetização. Nesse exercício, ele conta com o que aprendeu no curso de graduação, com estudos que fará de modo individual, com a possibilidade de troca de experiências com os pares e a sua prática. A esse contexto, somam-se, também, os cursos de formação continuada oferecidos pelos governos. O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é, atualmente, a formação continuada estabelecida em âmbito nacional para alfabetizadores, por isso, tem grande abrangência e orienta de forma hegemônica os sistemas, as escolas e os professores, no trabalho alfabetizador.

Conhecer como o PNAIC se insere no contexto das políticas nacionais de formação continuada de professores, suas características e fundamentos, é elemento que permitirá desvelar suas relações, na perspectiva de adensar a formação docente para etapa tão decisiva da escolarização. Com esses objetivos, definimos o recorte deste artigo, organizado a partir da revisão bibliográfica

de estudos de Baccin e Osório (2012); Barretto e Gatti (2009); Barros (2008); Becalli (2009); Braga (2008); Cruz e Martiniak (2014); Giovanni (2008); Mizukami (2000) e Pimenta (2011), pesquisadores que discutem a formação continuada de professores, suas formas de realização e implicações, com destaque para análise de como o PNAIC se relaciona com os tipos de formação de professores.

A formação continuada para professores em destaque

A dinamicidade dos saberes é uma das características da atividade educativa escolar que requer do professor ser conhecedor desses movimentos. Assim, para acompanhar os avanços científicos, tecnológicos e seus reflexos na sociedade, contudo, sem abdicar dos conhecimentos clássicos elaborados na cultura humana, a formação do professor compreende o conhecimento, que tem por condição, a contínua elaboração.

A formação continuada para professores surgiu com o objetivo principal de atender as necessidades de atualização. No entanto, Gatti e Barretto (2009) apontam que, muitas vezes, por conta desse objetivo, a formação continuada é entendida numa perspectiva compensatória, cuja finalidade é restringida a suprir lacunas da formação inicial ou a divulgar princípios de novas reformas educacionais. Conforme as autoras:

As reformas curriculares dos anos 1990, a mudança de paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas. Decorreu-se daí, em parte, o desenvolvimento intenso de programas de formação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas. Algumas dessas iniciativas concentraram-se na divulgação dos fundamentos e princípios da reforma [...] Outras cobriram detalhes relativos à atuação docente, em áreas específicas, como para os processos de alfabetização (GATTI; BARRETTO, 2009, p.201)

Acreditamos que um processo de ensino e aprendizagem com resultados significativos à formação científica e crítica dos cidadãos não dependa, exclusivamente, do papel do professor. O processo se insere em um contexto com fatores de ordens variadas, mas envolve a imprescindível relação entre o saber do professor, o ensino e a aprendizagem. Não podemos avaliá-la como mais ou menos importante, mas ligada aos demais fatores de forma fundante. O professor não pode ensinar o que não sabe, porém a mudança educacional com melhora na qualidade do processo de ensino e aprendizagem não depende unicamente da formação do docente, embora sejam condições relacionadas.

Dessa maneira, na direção contrária do crescimento da oferta de programas de formação continuada, observamos um cenário no qual a aprendizagem dos alunos brasileiros tem muitas faltas, apesar de quase metade dos professores, segundo dados do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003, participar dos cursos oferecidos (GATTI; BARRETTO, 2009).

A respeito dessa realidade, Gatti e Barretto (2009) argumentam que alguns dos programas oferecidos nos últimos anos abrangeram propostas relevantes para a qualidade do trabalho pedagógico, porém, para representar melhora na qualidade do ensino e aprendizagem, exigiriam mais disponibilização de recursos, organização de tempo, planejamento e diagnósticos dos professores formadores para que os professores participantes pudessem se apropriar de seus conteúdos. Necessidades que, não raro, são impossibilitadas devido aos recursos financeiros investidos, ao tempo empregado e, inclusive, às mudanças de governo, com partidos contrários que implicam os programas voltados à educação, com descontinuidades e alterações de rumos.

Entre as dificuldades que impedem o alcance dos resultados esperados, destacam-se a formação em massa; a forma de preparação das instituições formadoras e dos profissionais responsáveis por conduzi-la; o tempo de duração, muitas vezes, em

forma de palestras com carga horária insuficiente para aprofundar o debate e a fundamentação prática e teórica; a escassez de recursos financeiros para instrumentos necessários e, também, a falta de envolvimento dos professores na elaboração de políticas e projetos para a formação (GATTI; BARRETTO, 2009).

Quando a formação continuada de professores é organizada nesses moldes, pouco contribui para a formação de um referencial prático e teórico que possa repercutir melhorias no processo de ensino e aprendizagem. As autoras apontam em seu estudo que, no decorrer dos processos de formação, há mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, porém são mudanças que não costumam perdurar após o encerramento dos processos (GATTI; BARRETTO, 2009). O professor tem assegurado o direito às horas de atualização, mas o avanço nas questões do ensino e aprendizagem, como um dos objetivos, não acontece porque tal organização não prioriza o aprofundamento das questões e a apreensão por parte dos professores alunos.

Na lógica das formações continuadas realizadas no intuito de quantidade e de grande alcance, porém sem densidade, muito comum se tornou a formação continuada organizada pelo sistema de multiplicadores, que consiste na formação de um grupo de professores formadores, os quais, por sua vez, formarão outro grupo e, ocorrendo desse modo, sucessivamente.

A crítica a esse modelo, pautada há tanto tempo, não impede que ele perdure até os dias atuais, sem grandes interferências na mudança educacional dentro da escola. Mesmo que sejam propostas bem fundamentadas teoricamente e orientadas por princípios democráticos e participativos, acabam distorcidas porque, na maioria das vezes, os profissionais das diversas instâncias “não detêm os conhecimentos que levaram à elaboração da proposta, nem a prática pedagógica necessária para contextualizá-la, relativizá-la e criticá-la”, fazendo com que se transformem em receituários, nos quais as “questões para discussão tornam-se normas, a teoria, discurso fragmentado”. É na

instância na qual ocorre o treinamento dos professores, porém, que as distorções e simplificações (já existentes) são acirradas e se confrontam com os problemas de ordem prática e com a falta de condições objetivas de trabalho, momento em que “a teoria, transmutada em discurso, é ainda mais barateada e torna os professores muitas vezes avessos a pesquisas ou contribuições ao seu próprio trabalho” (KRAMER, 2001, p.77-9).

Aproximadamente há dez anos, o Ministério da Educação (MEC) regulamentou a formação continuada, concedendo-lhe novo caráter que articula produção do conhecimento e formação, ao instituir a Rede Nacional de Formação Continuada. De acordo com as orientações gerais do catálogo produzido pelo órgão,

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, constituída em julho de 2004, surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores. (BRASIL, 2006, p. 3)

Com a criação da rede, vários centros de formação vinculados às universidades foram credenciados para organizarem o processo de formação continuada. Isso definiu melhor, por meio de planos, a formação a ser realizada e possibilitou a criação de materiais pelas universidades para serem usados pelos professores em sala de aula (GATTI; BARRETTO, 2009).

Formação continuada em contexto: pesquisa e formação

A parceria entre escolas e universidades na formação continuada se opõe aos modos de concepção e organização da clássica formação continuada. Ela se caracteriza por ser um processo de formação em contexto e pesquisa. Conforme Canário (2000), na formação em contexto, a escola constitui, além de local de trabalho, espaço formativo, no qual a experiência do professor é o ponto de partida de sua formação, e ele sujeito de seu próprio aprender.

Como alternativa à metodologia clássica, a pesquisa-ação, realizada no espaço escolar, constitui-se numa possibilidade. A pesquisa-ação é realizada por meio da relação de um determinado grupo de sujeitos, seus interesses e objetivos comuns acerca de um problema surgido no contexto escolar. Depois da etapa de identificação do problema, os professores universitários ajudarão os professores das escolas a problematizar a dificuldade vivenciada, para que haja a ampliação da compreensão teórica da situação e a da possibilidade de transformação na ação dos sujeitos. A importância da pesquisa-ação na formação de professores está na produção de saberes sobre a atividade de ensinar gerados na reflexão sobre suas práticas (MIZUKAMI, 2000).

Numa intenção que parece complementar à pesquisa-ação², a pesquisa colaborativa promove a cultura de reflexões sobre as práticas realizadas para que os professores, com auxílio dos professores universitários, transformem as ações institucionais e as suas próprias (MIZUKAMI, 2000). Com esta marca, a pesquisa-colaborativa também abrange a relação entre professores universitários e professores, juntamente com a metodologia da pesquisa-ação, propicia reflexões das ações, pelas quais os professores vão se formando pesquisadores, e a construção de projetos com intervenção (MIZUKAMI, 2000).

Em sequência ao papel da universidade nas parcerias, podemos considerar que a universidade não tem sua tarefa reduzida a contribuir com a formação de licenciados; há, subjacente, o compromisso social de auxiliar na transformação das injustiças da sociedade. A superação do fracasso escolar como um dos elementos constituintes de uma democracia vai ao encontro dessa transformação, por isso, a importância da participação das

2 Na pesquisa-ação, os professores das escolas elencam seus desafios e os estudam, de forma a refletirem sobre eles e a produzirem conhecimentos sobre suas práticas. Na pesquisa colaborativa, os professores das escolas recebem a colaboração de pesquisadores universitários para estudarem suas práticas, por isso, os dois tipos se complementam.

universidades como liderança nas mudanças educacionais devido ao seu papel na formação de professores. O fortalecimento do profissionalismo dos docentes contribui para o objetivo de melhorar a formação dos alunos nas áreas dos conhecimentos trabalhadas pela Escola e, assim, atuar para ensino e aprendizagens sólidas dos conteúdos (MIZUKAMI, 2000).

Ainda sobre a pesquisa-ação colaborativa, Mizukami (2000) afirma também se tratar de um modo de investigação cujo princípio de trabalho alia pesquisa à formação continuada e é baseada na parceria entre universidades e escolas. Essa parceria é realizada entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores professores, mas, incluem-se como participantes do processo, a equipe pedagógica e os alunos.

Ao contrário da formação em pacotes que vem pré-definida, nesse tipo de formação os envolvidos buscarão dados sobre a realidade da escola para analisar e buscar respostas aos problemas vivenciados no dia a dia escolar, como, por exemplo, a construção do projeto

pedagógico da escola, a compreensão de concepções pedagógicas, os objetivos das práticas escolares e problemas de indisciplina. Nesse modelo de formação continuada, o professor torna-se pesquisador também, pois, além do papel de informante, ele participa das reflexões e investigações sobre o trabalho docente e assume uma função de sujeito e coautor da pesquisa. Dessa forma, como a pesquisa e a formação continuada são articuladas, caracteriza-se numa gestão participativa da escola com o potencial de produzir como resultados no trabalho dos professores, a troca de ideias entre professores; análises da realidade escolar a partir de uma visão macro, que considera o contexto dessa realidade; incentivo aos estudos; envolvimento na construção do projeto pedagógico; entendimento do que é pesquisa; reconhecimento do próprio trabalho e o resultado, que é objetivo central, mudanças nas práticas pedagógicas sobre conteúdos e metodologias para

melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (MIZUKAMI, 2000).

De forma a ampliar a compreensão dessas possibilidades, Pimenta (2011) apresenta-nos a contribuição da pesquisa-ação crítica-colaborativa para a formação de professores. Segundo a autora, na década de 90, com as discussões e trabalhos sobre o professor reflexivo, ampliou-se o debate para além dos aspectos metodológicos e curriculares delimitados pelo contexto da sala de aula, para pensar, também, a organização escolar e suas dimensões. A pesquisa-ação crítico-colaborativa possibilita a pesquisa com professores e a elaboração de projetos pelos professores, útil aos processos de formação que visam à construção da identidade profissional do professor (PIMENTA, 2011).

A formação continuada do professor pautada neste olhar pode ser prejudicada por elementos que compõem a realidade educacional como políticas públicas que promovem condições de trabalho impeditivas de estudos, condições de organização escolar com autoritarismo, práticas burocráticas, resistência às mudanças de práticas estabelecidas. No entanto, no que diz respeito aos resultados positivos promovidos por esta perspectiva, estão o fortalecimento da categoria de professores, desenvolvimento da habilidade de pesquisa, cultura de análise dos problemas escolares, ampliação da atuação coletiva, práticas de discussões democráticas com os alunos, ensaios de novas formas de ensinar, aumento dos conhecimentos específicos das áreas de ensino e pedagógicos, além de outros. Ainda, o enriquecimento de encaminhamentos e discussões que promovem políticas públicas e gestão dos sistemas de ensino, o que revela o potencial transformador da pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2011).

Cabe considerar, no entanto, sobre o potencial formativo e de transformação da formação em contexto, o que Giovanni (2008) alerta quando o relaciona aos limites da formação continuada [...], especificamente, “de que nem sempre o potencial de ganhos em

parcerias dessa natureza se efetiva, e que diferentes fatores podem interferir nesse resultado” [...] (GIOVANNI, 2008, p.6). As reflexões e argumentações da autora, que trata da parceria entre universidades e escolas, na formação continuada de professores, chamam a atenção para as recorrentes constatações das produções científicas sobre a dificuldade de ocorrerem as mudanças esperadas com a formação. Numa compreensão dialética, os projetos resultantes das parcerias entre as duas instituições podem possibilitar, mas não garantir, o êxito das formações. Assim, chama a atenção para a persistência dos problemas que impedem melhorias no cenário educacional, como conflitos em torno da formação continuada. (GIOVANNI, 2008).

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A formação feita pelo PNAIC deu sequência à formação continuada de alfabetizadores, tarefa, anteriormente, empreendida pelo programa Pró-Letramento. A seguir, trataremos sobre como o Programa surgiu, qual o seu objetivo e como está organizada a sua realização.

O início do PNAIC foi inspirado no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado no município de Sobral, CE, em 2004, com o objetivo de erradicar o analfabetismo; foi ampliado para o restante do estado em 2007 e tornou-se um programa nacional no ano de 2013. O trabalho do PNAIC visa a que as habilidades básicas de leitura e escrita se consolidem nos três primeiros anos do ensino fundamental I, isto é, que as crianças dominem as correspondências grafofônicas, conheçam algumas convenções ortográficas, tenham fluência na leitura e conhecimento de estratégias para compreensão e produção de textos escritos. Como resultado do conjunto dessas habilidades, as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade (BRASIL, 2012).

Na realização do processo de alfabetização, o programa defende a criação de estratégias de gestão das redes e das escolas que atendam as necessidades e particularidades das aprendizagens. De acordo com o caderno de apresentação do programa *Formação do professor alfabetizador*:

A entrada aos seis anos no Ensino Fundamental desafiou os educadores a definir mais claramente o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização. A divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, também provocou os gestores a explicitarem, de modo mais objetivo, as estratégias para melhorar a aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. O aumento de ofertas de formação continuada pelo Ministério da Educação e secretarias de educação provocou a explicitação de diferentes perspectivas acerca da alfabetização. Todos esses fatos impuseram, também, uma maior aproximação entre os professores da Educação Básica e os professores que atuam na formação inicial e continuada dos docentes, favorecendo uma reflexão e um fazer conjunto desses atores, sobre as realidades das escolas brasileiras, na busca de estratégias mais palpáveis e que atendam às diversidades (BRASIL, 2012, p. 6).

A lei que sancionou o programa prevê, para a sua implantação, apoio financeiro e técnico da União aos estados e municípios. O PNAIC teve origem nos documentos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, os quais abordam a temática da responsabilidade entre os entes governamentais de alfabetizar as crianças até o final do terceiro ano escolar e se organiza pelo sistema de multiplicadores, citado anteriormente como uma das formas de realização das formações.

Os documentos do programa (BRASIL, 2012) orientam para que os encontros de formação dos professores contemplem discussões acerca dos direitos de aprendizagem das crianças; avaliação no ciclo de alfabetização; formação de professores; organização do trabalho pedagógico; planejamento; educação especial e do campo. Esses conteúdos são tratados nos cadernos de formação, material enviado para cada professor participante.

Desse modo, nos cadernos, discute-se com os professores os direitos, uma vez assegurados em lei, que a criança tem de aprender conteúdos que estão subjacentes aos direitos que, portanto, sejam trabalhados pela escola. Sobre as outras áreas do conhecimento trabalhadas no ensino fundamental I (matemática, arte, ciências naturais, história e geografia), os direitos também são citados nos cadernos de formação para debate com os professores, como pode ser exemplificado no caso dos direitos gerais de aprendizagem da língua portuguesa no caderno *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.[...] (BRASIL, 2012, p.32).

O programa apresenta em seu material de formação que o processo de aprendizagem da língua escrita se relaciona com os conhecimentos naturais e sociais, desse modo, propôs uma formação de alfabetizadores que contemple a interdisciplinaridade (BRASIL, 2012).

Considerações Finais

Compreendemos que a formação continuada teve sua origem a partir dos interesses governamentais de compensar as lacunas da formação inicial sob a condição de aligeiramento e dar respostas imediatistas às problemáticas vividas pelos professores. A formação continuada deveria objetivar, principalmente, que os professores se tornassem membros ativos na composição das forças

sociais transformadoras, construindo novos modos de organização e de participação cidadã nas políticas públicas de educação.

Envolvidos todos os esforços necessários e caminhos para a realização de uma formação continuada crítica, o debate crítico inclui considerar a compreensão acerca das possibilidades e limites da formação continuada, isto é, reconhecer que compreendê-la amplamente implica identificar que as soluções para condições ruins de ensino e aprendizagem e seus respectivos resultados não são alcançadas unicamente pelos processos de formação continuada.

Para que a formação continuada possa traçar o caminho que integre resultados positivos e reflexões sobre e para a práxis, é importante a atuação das universidades à frente da organização dos cursos e das pesquisas que elencam aspectos para serem aprofundados sobre a relação entre a formação inicial e contínua (GIOVANNI, 2008). A formação continuada deve ser desenvolvida em parceria com as escolas e sistemas de ensino, responsáveis por prestar apoio com recursos e questões de organização do trabalho do professor (GIOVANNI, 2008).

Embora o material de formação do PNAIC tenha sido elaborado por universidades, a formação proposta corresponde à formação clássica, organizada por grupos de formação com efeito multiplicador, cujo modelo não favorece o desenvolvimento dos professores participantes posto que as questões discutidas sejam homogêneas. A formação não é pensada pelos envolvidos para tratar de problemáticas por eles vivenciadas, vem prontamente elaborada, sem espaço para o questionamento dos professores participantes. Tecnicamente, o programa se constitui como uma proposta que permite larga adesão, porém, não ganha densidade, pois não parte da realidade escolar específica e, além disso, almeja uma formação centrada na melhoria dos índices do desempenho escolar.

Cruz e Martiniak (2014) analisam o programa e, segundo suas conclusões, a formação feita pelo PNAIC não problematiza

aspectos histórico-sociais nos cadernos de formação. As autoras apontam a rapidez da formação, destinada às áreas de português e matemática, com a duração de um ano de estudo para cada uma das disciplinas e um ano para formação que abrange a alfabetização e as disciplinas de história, geografia e ciências. Por fim, pode-se levantar a necessidade da formação destacar os conteúdos para ensinar o que é preciso saber para aprender ler e escrever, como os meios pelos quais se atendem o que precisa ser aprendido. Assim, é possível exercitar o olhar e o fazer pedagógico que procuram alcançar o processo de ensino e aprendizagem em sua completude, evitando que a formação continuada para alfabetizadores esteja centrada no pragmatismo das atividades, aspecto que restringe a ação crítica e reflexiva do professor.

Referências

- BACCIN, Alessandra Carla; OSÓRIO, Alda M. N. do. **Reflexões acerca da formação continuada de professores no programa Pró-Letramento**. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, 2012, p. 1-10.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá Barreto; GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 199-234.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação de Professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org), 2. Ed. **Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 68-92
- BECALLI, Fernanda Zanetti. **As concepções de leitura e de texto do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. In: 32 Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu (MG). Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009. v. 1. p. 1-16.
- BRAGA, Denise Rodinski . **O conhecimento, a práxis e a formação humana na perspectiva sócio-histórica em sua relação com a educação e a formação de professores**. In: VIII Congresso Nacional de Educação -

EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE, Curitiba: Champagnat, 2008, p. 1-12.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do professor alfabetizador: ano 1: caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais, catálogo. Brasília: DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da; MARTINIÁK, Vera Lúcia. **As políticas educacionais para a formação continuada dos professores alfabetizadores e a pedagogia histórica-crítica.** In: XII Jornada do HISTDBR e X Seminário de dezembro do HISTDBR, Ponta Grossa, 2014, p. 1-12.

GIOVANNI, Luciana Maria. **Formação de professores e parcerias entre universidades e escolas de ensino básico: possibilidades e entraves.** In: ANAIS – XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre-RS: PUCRS, 2008 (Publicação em Cd-rom)

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores.** Revista da faculdade de educação/UNICAMP, Campinas, v. 1, n. 4, mar. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** 2ª. ed. São Paulo: edições Loyolas jesuítas, 2011. p.25-64.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de Souza. **A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. In: X ANPED SUL, Florianópolis, 2014, p. 1-18.

PROFISSÃO DOCENTE: CRENÇAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

*Evandro Antônio Corrêa
Instituto Federal do Paraná
evandroacorreia@yahoo.com.br*

*Adriana Cristina Kozelski
Faculdade Unilagos
adrianaccristo@yahoo.com.br*

Resumo: Há uma defasagem significativa de profissionais docentes na educação. Acredita-se que a docência não é uma opção profissional procurada pelos jovens. A falta de professores pode ser relacionada às seguintes crenças: salários baixos, péssimas condições de trabalho, desinteresse dos alunos e da família, falta de apoio do poder público, falta de prestígio social, entre outras. Todas essas crenças contribuem para a desvalorização da carreira docente. Atualmente algumas universidades, com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciaturas aderiram em parceria com a CAPES o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” (Pibid), o qual insere os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Isto promove a integração entre educação superior e a educação básica. Assim, o acadêmico tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a realidade escolar, colocando em “práxis” o que se articulou em sala de aula. Inicialmente a fundamentação teórica da pesquisa foi elaborada com base em autores, como: AMARAL (2009); FREIRE (2004); GARCIA (1999); LISBOA (2002); PERRENOUD e THURLER (2002).

Palavras-chave: Crenças; PIBID; Formação Docente;

Introdução

O objetivo da formação de professores é apresentar novos olhares para os processos e às práticas pedagógicas, os saberes escolares, a profissionalização do professor, as questões de classe e de gênero da profissão docente. Tanto na formação inicial quanto na continuada, o olhar das concepções curriculares e formativas deve voltar para o desenvolvimento de profissionais capacitados e que persigam a constante necessidade da formação continuada, pensando sempre no aprimoramento. É dele que nasce a qualificação das gerações futuras.

Pode-se perceber que a falta de profissionais capacitados nas áreas de ensino são enormes, os prejudicados são os alunos, na medida em que o ano letivo transcorre percebem-se as lacunas de aprendizagens presentes na educação. A procura pelas licenciaturas tem diminuído a cada ano. Situação que torna-se preocupante, pois há uma defasagem de professores para lecionar nas disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Física, Ciências Biológicas, Geografia, História e Matemática.

A falta de professores pode ser relacionada aos seguintes fatores da formação docente, salários baixos, péssimas condições de trabalho, desinteresse dos alunos e da família, falta de apoio do poder público e falta de prestígio social. Todos esses mitos e crenças contribuem para a desvalorização da carreira docente.

Justifica-se o presente trabalho como forma de compreender a carreira do professor através dos tempos, assim possibilitando entender a decadência nesta profissão que determina o futuro da humanidade, bem como a ausência de professores capacitados para atuarem na educação, nas áreas de ensino, sendo este profissional a ferramenta indispensável no âmbito das instituições de ensino.

A carreira docente é importante para a formação de qualquer profissional, pois é através das mãos dos professores que passam as demais profissões renomadas do país, e do mundo. Dai entende-se a necessidade de formamos profissionais qualificadas

para trabalhar na área da educação, tendo o incentivo dos governantes e das políticas educacionais a fim de chegar a um resultado positivo.

É importante ressaltar que o presente trabalho procurará apresentar uma evolução do ensino na formação do professor na perspectiva da ação das políticas educacionais. Pretende-se ainda identificar quais são as principais áreas de ensino em que faltam profissionais da educação e entender as principais causas/motivos que levam o professor que está atuando a deixar as salas de aula para seguir outra profissão. Assim os objetivos desse trabalho são: coletar dados a respeito do interesse dos alunos nas licenciaturas; Pesquisar quais as crenças existentes na visão dos alunos na carreira docente; Incentivar o aluno a ingressar nas licenciaturas.

Excesso de alunos em classe, e condições insatisfatórias de trabalho, e o medo da violência estão afastando professores das escolas, pois a profissão de docente é submetida cada dia a um nível de stress e desgaste, assim com o objetivo de incentivar o aluno a ingressar nas licenciaturas, uma das ações desenvolvidas foi coletar dados a respeito dos interesses e crenças profissionais dos discentes. Utilizar-se-á de questionários seguido de palestras na busca de alternativas para quebrar os paradigmas internalizados na profissão docente.

2. Carreira Docente: Desvalorização

No atual panorama da educação, estamos enfrentando uma defasagem maciça de professores para atuarem nas disciplinas do currículo do ensino do país. A desvalorização da carreira e dos cursos de formação tem levado ao fechamento das licenciaturas, por não atingir o número de acadêmicos necessários para formar turmas.

Com a desvalorização da carreira do ponto de vista social e da jornada de trabalho, aconteceu à degradação da imagem do professor ao longo dos tempos, ficando cada vez menor está

profissão. Isso pode está associado à falta de influência que as universidades dão para cursos de licenciatura.

A formação de professores tem uma importante participação nas decisões de políticas da educação. Em qualquer grau de ensino, chega-se a conclusão que isso ocorre pelas altíssimas ofertas de cursos, projetos administrativos e pesquisas realizadas. Apesar disso ainda há muitas deficiências na formação de professores, nas dimensões pedagógicas e políticas. Isso se conclui no desenvolver de suas ações enquanto cidadãos críticos e conscientes diante de uma responsabilidade social.

O objetivo para se formar um professor reflexivo precisa ser amparado com a prática de uma formação voltada a esse tipo de intenção e que esteja articulada às suas práticas pedagógicas. Assim, posteriormente, poderá conseguir desempenhar bem sua função como transformador social da realidade.

Um dos problemas que precisam ser mudados nas universidades é o fato que elas não preparam os futuros professores para lidar com a realidade e as dificuldades das salas de aula no dia a dia. Deve-se sempre fazer com que os profissionais desenvolvam na prática aquilo que lhes for ensinado na teoria. Para isso, os professores precisam ter uma visão complexa das formas de ensinar, ou seja, devem diversificar as maneiras de pesquisa e de reflexão.

Na concepção de Garcia (1999, p. 38), é possível introduzir o aluno-professor numa comunidade de práticos e no mundo da prática. Aprende-se com o passar das experiências, aquelas nas quais devemos nos espelhar no mestre que achamos mais qualificado, para assim podermos desenvolver nossos próprios métodos e irmos à busca do ser “bom professor”.

Desenvolver habilidades depende somente de o professor ser ciente de que a pesquisa é um dos primeiros passos para que ele seja, constantemente, um professor reflexivo. Assim, poderá tornar-se um constante pesquisador para desenvolver um mundo mais digno e com seres humanos cada vez mais críticos.

Os professores aperfeiçoam suas práticas dentro de sua própria formação. Primeiramente, refletindo sobre como irão desenvolver suas técnicas e teorias em sala de aula. Geralmente na graduação aprende-se mais a teoria, e com isso cada formando irá desenvolver sua prática no momento que se deparar com a atuação fora da graduação. Essas serão desenvolvidas pelos planejamentos, que são formas de conseguir atingir os objetivos esperados, dentro e fora da escola.

Segundo Perrenoud (2002), na formação de profissionais reflexivos, eles devem fazer a autoanálise das práticas e fazer suas reflexões diante das novas práticas, que serão desenvolvidas com o passar do tempo. Assim, ele poderá aliar tudo e ter um bom desenvolvimento profissional.

Por isso, deve-se aliar a teoria e a prática para que, ao concluir sua formação inicial, o professor possa estar preparado para assumir sua profissão com correção dentro da sala de aula. Pois o professor é o profissional mais competente na concepção do aluno para ajudá-lo na resolução de seus problemas, quando ele não consegue o fazer sozinho.

Para o aluno, o professor em algumas situações que ocorrem são seus olhos, pois são nos professores que eles põem todas as suas esperanças para a resolução das dificuldades que encontra.

Uma ótima oportunidade para conhecer a realidade das escolas é o estágio obrigatório, momento em que prática e teoria se encontram e acadêmico tem plena noção da realidade escolar. Na compreensão dos estágios são fundamentais para os futuros docentes passar por momentos de reflexão, para obter um direcionamento de seus objetivos na profissão, dessa maneira, o curso de formação oferece aos seus universitários uma base sólida e epistemológica com condição necessária para um trabalho eficiente em sala.

Atualmente algumas universidades, com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena,

aderiram em parceria com a CAPES o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)¹.

Um dos objetivos do Pibid é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. Assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica.

O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Segundo Amaral (2009, p. 10), é curioso, senão sintomático, que na escola, entre os professores, pouco discutamos o chamado “absenteísmo docente”. A recorrência das “aulas vagas” se compromete a aprendizagem dos alunos também traz prejuízos à normalidade da rotina escolar: juntar turmas, “adiantar aula”, dispensar os alunos, ou deixa-los sozinhos no pátio?

Cada ano que passa há diminuição da procura de cursos na área da educação, por não haver mais profissionais preparados a situação fica mais preocupante, pois nas escolas atualmente está faltando professores para lecionar nas disciplinas de Letras, Física, Ciências Biológicas, Geografia, História e Matemática. Segundo o MEC (2007),

MEC admite grave falta de professores no ensino médio. Um relatório divulgado nesta terça pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE) concluiu que faltam 245 mil professores no

1 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467 acesso em: mai/2016

ensino médio. O ministro da Educação, Fernando Haddad, recebeu o relatório e avisou que está será a prioridade de sua gestão. Estudo prevê apagão do ensino médio "O levantamento aponta ainda que os temas mais carentes são Física, Química, Matemática e Biologia. Entre as causas para a falta de profissionais, o estudo destaca o baixo investimento em educação, o salário baixo, a violência nas escolas e a falta de perspectiva profissional (MEC/CNE, 2007, s/p).²

Para o Conselho Nacional de Educação, outro problema a ser enfrentado no ensino médio, além da questão quantitativa, é a formação dos professores. As únicas áreas em que mais de 50% dos professores têm licenciatura na disciplina ministrada são língua portuguesa, biologia e educação física. O estudo aponta que o problema da falta de professores deve aumentar com o crescimento esperado do número de matrículas.

Como medidas emergenciais, os autores do relatório propõem o aproveitamento de alunos de licenciatura como professores, à criação de uma espécie de Prouni para o ensino médio no caso de as escolas públicas não conseguirem atender à demanda, incentivos para aposentados retornarem à carreira e a contratação de estrangeiros. Em vista disso a formação de docente se tornou uma preocupação global, merecendo atenção do sistema educacional, que se tornou uma questão preocupante para os governantes. Segundo Romanowski,

(...) Para os sistemas educacionais, a formação dos professores constitui uma das preocupações fundamentais. O conjunto de questões referentes aos cursos de formação inicial de professores tem sido alvo de análises em eventos nacionais e internacionais, como os encontros anuais da ANPED; os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPES e os Congressos Estaduais Paulistas. Cabe, ainda, destacar o Simpósio Formação de Professores: Tendências Atuais, realizado na Universidade Federal de São Carlos, em 1995, bem como o I Congresso Ibero Americano de Formação de Professores, em Santa Maria, em 2000, entre outros (ROMANOWSKI, 2007, p.121).

² Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI1731332-EI8266,00.html> Acesso em: mai/2016

Ainda Feldmann (2010, p.75) diz;

As recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professores apontam a necessidade de tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção de conhecimento sobre os problemas educacionais, ao mesmo tempo que se evidencia a inadequação do modelo racionalista – instrumentalista em dar respostas às dificuldades e angústias vividas pelos professores no cotidiano escolar, embora seja esse o paradigma mais presente em nossas escolas. (FELDMANN, 2010, p.75)

Deve haver investimento na formação do docente para que ele possa realizar um trabalho eficiente no mundo contemporâneo, atendendo todas as expectativas do mercado de trabalho, “o professor é a pessoa e uma parte importante de pessoa é o professor” (NÓVOA apud ROMANOWSKI, 2007, p. 121).

Segundo Freire (2004), na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensado criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (2004, p. 39)

3. Resultados e Discussões

No levantamento com 527 alunos do Ensino Médio de duas escolas públicas e uma privada, onde solicitou-se que os mesmos indicassem o curso escolhido para prestar vestibular no ano corrente, tivemos as seguintes respostas:

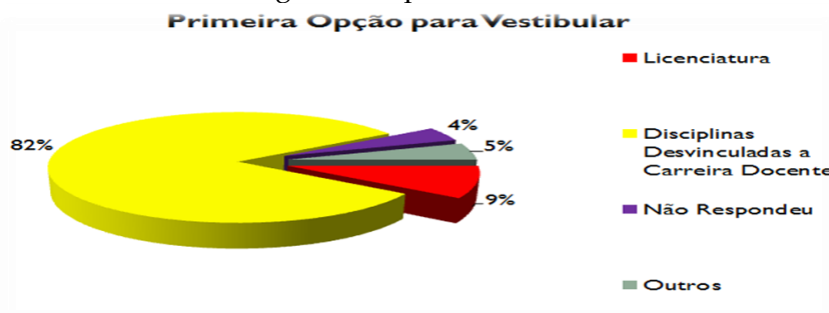


Gráfico 01 - Primeira Opção de Vestibular

Fonte: Dados de Pesquisa

Apenas 9% (49 de 527 dos alunos) indicaram, como primeira opção de ingresso à faculdade, um curso de Licenciatura. No entanto, 82% (430 de 527 dos alunos) optaram, claramente, por carreiras desvinculadas da atividade docente.

Segundo a Pesquisa Atratividade da Carreira Docente no Brasil realizada pela Fundação Victor Civita (FVC) e Fundação Carlos Chagas (FCC), (2012) a maioria dos estudantes cogitam a ideia da docência, mas acabam se afastando pelos “fatores negativos”, ou em outras palavras “crenças” ligadas à carreira docente.



Gráfico 02 – Atratividade da Carreira Docente

Fonte: Pesquisa Atratividade da Carreira Docente no Brasil (FVC/FCC, 2012)

Evidente que o salário baixo contribui para o problema da falta de professores nas escolas, para que isso possa mudar é necessário que eles sejam valorizados como verdadeiros transformadores sociais, dando-lhes um salário digno que os motive a desenvolver um trabalho de qualidade.

Mesmo considerando as múltiplas possibilidades de escolha profissional, quando se analisa com os jovens as viabilidades, as contextualizações, as realidades e suas prioridades, a escolha torna-se limitada. Lisboa (2002) explica que são limitações que vão além da situação da profissão frente ao mercado de trabalho no presente

e no futuro. O que o indivíduo escolhe é “[...] limitado por objetivos que vão, desde as expectativas familiares, até o que existe de mais viável dentro da sua realidade, sendo, muitas vezes, até contraditório com seus desejos e possibilidades pessoais” (LISBOA, 2002, p. 44).

O aspecto salarial, embora seja fator forte quando há possibilidade de escolha, não cerca todas as questões que envolvem a atratividade de uma profissão. Outros elementos, tanto de ordem individual como contextual, também compõem a motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Muitas vezes até, não há escolha apriorística, mas, inserção por oportunidades pontuais.

A baixa remuneração do salário justifica o baixo comprometimento com sua profissão (escola), com se fosse necessário uma relação entre dinheiro e compromisso.

De acordo com Tavares, Félix, Souza (2011);

Pesquisas feitas pelo PENAD 2006 constataram que a média salarial dos docentes no Brasil é de R\$ 927,00, e a mediana, o ponto em que 50% dos professores recebem abaixo desse valor é de R\$ 720,00. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB - Lei nº 9394/96 em seu artigo 61 aos 67 dedicado ao profissional da educação em sua ênfase dada à formação do docente, descreve sobre questões como a valorização profissional, planos e carreira e o piso salarial, mas sem fixar nenhuma base ou caminhos concretos para a efetivação de tal proposição deixando a cargos de gestores estaduais e municipais. Em relação ao tempo dedicado aos estudos, planejamento e avaliação dos professores, posiciona-se que esta esteja incluída na carga horária do professor. (TAVARES; FÉLIX; SOUZA, 2011, s/p)³.

O salário dos professores inicial é baixo, contra as outras profissões, ainda não ganham horas extras pelas tarefas que executam fora do ambiente escolar como, por exemplo, corrigir provas, trabalhos, organizar o diário, preparar aulas, etc.

³ Disponível em; <http://www.webartigos.com/artigos/os-salarios-e-formas-de-remuneracao-dos-docentes-no-brasil/62374/> Acesso em: Mai. 2016.

Segundo Freire

Se há algo que os educadores Brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto ética (FREIRE, 2004, p. 66).

Diante dessa evidência os políticos de nosso país não estão preocupados em arrumar soluções para mudar está estatística. De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional) de dezembro de 1996;

Art 32 – Deverá ser assegurada relação adequada entre o número de alunos, o número de professores, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único – Caberá aos sistemas de ensino, á vista das condições efetivamente disponíveis e das características regionais e locais, respeitados os seguintes limites máximos por professor:

I – Creche – 20 crianças;

II – Pré – escola e alfabetização – 25 alunos;

III – demais séries e níveis – 35 alunos. (BRASIL, LDB, 1996, p. 84-85).

Se for seguir a LDB o mínimo de aluno que deveria ter em sala seria de 35 alunos na turma, ainda está quantidade é elevada, se tornando dificultosos para o professor lidar com os alunos, sem menciona que salas que tenha alunos inclusos deve se ter um aluno a menor do normal, isso acontece devido à aprendizagem ser lenta, precisando atenção dobrada dos demais.

Como explica Fanfani (2007), a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal da sua prática. No cotidiano da escola o professor, para desenvolver sua atividade de ensinar, precisa lidar com problemas de disciplina e violência, com a falta de interesse dos alunos, com a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e de desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade. Há ainda

a introdução das tecnologias de ensino no trabalho docente, que produzem mudanças na relação com o conhecimento, gerando sensação de obsolescência em muitos profissionais da educação.

Com o desânimo e a indisciplina dos alunos, o professor está encontrando dificuldades com a indisciplina nas turmas, os alunos não aceitam a ordem que lhe é imposta em sala, os professores são ameaçados com agressões verbais e físicas o que leva os educadores a terem problemas de comportamento emocionais sérios, como a síndrome do pânico. Tomados completamente pelo pânico fingem que não está acontecendo nada ao seu redor para protegerem suas vidas e a vida de suas famílias. Quando chegam ao seu limite tiram licenças médicas com medo dos alunos cumprirem as ameaças.

Professores estão se afastando do serviço frequentemente alegando motivos de saúde, em alguns casos professores passam dias em casa porque não têm estímulo para ir ao trabalho. Inventar desculpas familiares e, quando necessário, conseguem atestado médico. E cada ano que passa o número de licenças médicas aumenta bruscamente.

Vivemos um tempo de renovação na educação, porém ainda permanecem muitos detalhes a serem melhorados. Uma maneira de a escola fazer sua parte é oferecer alguns cursos de formação continuada para que o professor passe a ter mais interesses por leituras. Esses cursos e outras atividades da escola, tudo que sucessivamente ajude o futuro professor em sua atuação.

Embora se reconheça que “[...] há pressões frequentes por respostas políticas do tipo ‘tamanho único’” (OCDE, 2005, p.88), desconsiderando assim a heterogeneidade, as diferenças e as particularidades, uma consideração importante colocada como merecendo atenção e cuidados no que respeita o desenvolvimento de políticas para professores é que: há necessidade de reconhecer que o trabalho dos professores não é homogêneo, ou seja, se diferencia por tipo de escola, contexto social, disciplina de especialização e características pessoais e de formação dos

docentes. Isso significa que é preciso levar em conta que o efeito de incentivos está na dependência dessas características concretas, podendo trazer reações diversificadas, nem sempre na direção desejada.

4. Considerações Finais

Ensinar é uma atividade eminentemente impregnada de afetividade e, parece ser isto o que salva o professor: sua afeição pelo trabalho. Alguns não conseguem mantê-la e adoecem, outros reclamam e resistem o tempo todo, sempre apontando o que lhes falta. E, nós, acreditamos mesmo que deve ser assim.

A sociedade brasileira tem como discurso a importância da educação, mas não há ainda a percepção dessa temática como uma questão de urgência, prioritária, que deve ser, portanto, objeto de políticas incisivas por parte do poder público e de ações diretas capitaneadas por organizações civis e sindicatos.

É importante que diretores, supervisores e coordenadores de escolas e faculdades, desenvolvam ações pedagógicas que potencializem a motivação, pois estes devem conhecer cada um dos seus professores, devendo ter conhecimento do assunto, sabendo sobre conceitos básicos, os tipos e teorias de motivação existentes, o que atualmente desmotiva o professor e principalmente quais são as formas de motivação, fazendo uma análise crítica e colocando em prática no cotidiano escolar, para poder influenciar o professor de forma positiva a dar suas aulas com maior empenho, dedicação e comprometimento com o ensino, podendo também, motivar os alunos na busca e melhoria do aprendizado, em virtude de estarem também motivados.

Atualmente algumas universidades, com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciaturas aderiram em parceria com a CAPES o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o qual insere os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Assim, o

acadêmico tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a realidade escolar, colocando em “práxis” o que se articulou em sala de aula.

Os tomadores de decisão devem confiar nos docentes, pois estes precisam ser reconhecidos como autores do seu fazer. As políticas precisam, assim, possibilitar maior participação dos professores no plano de desenvolvimento de carreira e nos processos decisórios.

A necessidade da carreira docente deve deixar de ser burocrática para ser uma carreira profissionalizante desde o início, isto é, que contemple o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia do seu exercício e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela.

Seja como for, é urgente o desenvolvimento de políticas que tenham como prioridade não só a valorização do magistério visando evitar o declínio da profissão docente, mas que as pessoas que optem pela docência sejam de fato assistidas na sua formação inicial e em seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Eduardo. **Para além do silêncio e da culpa**: notas sobre o absentismo docente. Observatório da Educação da Ação Educativa, outubro de 2009.

BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, MEC/SEF, 1999.

FANFANI, E. T. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago, 2007

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários á prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2004.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** por uma mudança educativa. Trad. NARCISO, Isabel. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

LISBOA, M. D. **Orientação profissional e mundo do trabalho:** Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs). Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORRA Célia Auxiliadora dos Santos; **Violência Escolar:** A percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. São Paulo, Annablume, 2007.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

FELDMANN, Marina Graziela, **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo, SENAC, 2010

PERRENOUD, Philippe. THURLER, Monica Gather et al. **As Competências para Ensinar no Século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. MURAD, Fátima. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3 ed. XIBPEX, Curitiba, 2007.

TAVARES Aricleide, FÉLIX Joeci, SOUZA Maria Cícera; **Os salários e formas de remuneração dos docentes no Brasil.** Disponível em; <http://www.webartigos.com/artigos/os-salarios-e-formas-de-remuneracao-dos-docentes-no-brasil/62374/> Acesso em: Mai. 2016.

UMA REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA EM TEMPOS LÍQUIDOS

Fabiana Cavalheiro Scalei
Programa de Pós-Graduação em Educação na URI Campus Frederico
Westphalen
fabianacscai@gmail.com

Elisabete Andrade
Programa de Pós-Graduação em Educação na URI Campus Frederico
Westphalen
andrade@uri.edu.br

Resumo:

Este texto é parte da pesquisa que está sendo desenvolvida junto ao PPGEDU da URI de Frederico Westphalen, no Curso de Mestrado em Educação, e tem como propósito fazer uma breve reflexão sobre o fazer docente em tempos líquidos, através da observação do contexto em que se vive hoje, que explicita uma sociedade pós-moderna com características cada vez mais evidentes de tal fluidez, uma sociedade que vive a lógica mercantilista e que desvaloriza o profissional da educação. Pretende-se aqui abordar alguns aspectos importantes que permeiam a docência, tendo como pano de fundo as leituras das obras de Zygmunt Bauman relacionando-as ao contexto educacional. A metodologia empregada é a revisão bibliográfica de algumas obras deste renomado autor.

Palavras-chave: Docência; Formação docente; Educação; Tempos líquidos.

Introdução

Este texto foi elaborado com base na leitura de duas importantes obras de Bauman – *Modernidade Líquida* e *Tempos Líquidos*, levando em conta a necessidade de observação do cenário docente, na contemporaneidade. Também, é pertinente citar que o tema deste artigo está ligado à construção da dissertação do Curso de Mestrado em Educação, voltado à linha de pesquisa “Formação de professores e práticas educativas”, pois pretende abordar o fazer docente, em algumas facetas que são vivenciadas no cotidiano.

Pensar sobre a docência, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, exige que se pense sobre a sociedade e seus padrões de comportamento, requer a compreensão de fenômenos que estão ligados ao âmbito educacional e que influenciam na atuação do professor no cenário contemporâneo, como “as novas funções de ser professor”, a formação profissional, a evolução científica e tecnológica, e as exigências do mercado de trabalho. Acreditando que tais pontos sejam fundamentais para a reflexão aqui proposta, estes serão abordados no texto à luz de estudiosos que preocupam-se com a educação, porém, tendo-se consciência que outros tantos fatores podem estar presentes no exercício da docência.

Da mesma forma, é relevante trazer à tona reflexões como: o que é a docência? Como se dá a formação docente dentro das perspectivas de uma sociedade líquida? E como a educação, de forma geral, vem lidando com os conflitos desses tempos líquidos? São inúmeras indagações que perpassam o universo docente, preocupando seus profissionais e que não têm respostas ou receitas prontas, mas que precisam ser pensadas e avaliadas por todos.

Segundo Bauman (2007), vive-se numa sociedade de muita informação, sem fronteiras, aberta a todo tipo de influências, e por isso, também uma sociedade de muitos

medos, de muita insegurança, de muitos conflitos. E tudo isso é acentuado pelo processo de globalização, que deu espaço a uma geração de indivíduos ávidos pelo capital, individualistas e inseguros principalmente quanto a suas perspectivas de futuro.

O novo individualismo, o enfraquecimento dos vínculos humanos e o definhamento da solidariedade estão gravados num dos lados da moeda cuja outra face mostra os contornos nebulosos da “globalização negativa”. Em sua forma atual, puramente negativa a globalização é um processo parasitário e predatório que se alimenta da energia sugada dos corpos dos Estados-nações de seus sujeitos (BAUMAN, 2007, p.30).

A situação de insegurança instalada nos tempos líquidos em que vivemos perpassa todos os aspectos da vida cotidiana, e a solidariedade vista nas diversas formas de relação humana foi substituída pela competição, principalmente no mundo do trabalho, o que afetou também a profissionalização e a formação profissional.

Uma vez que a competição substitui a solidariedade, os indivíduos se veem abandonados aos seus próprios recursos – lamentavelmente escassos e evidentemente inadequados. A dilapidação e decomposição dos vínculos coletivos fizeram deles, sem pedir seu consentimento, *indivíduos de direito*, embora o que aprendam nas atividades de suas vidas seja que verdadeiramente tudo no atual estado de coisas milita contra sua ascensão ao modelo postulado de indivíduos de facto. Uma brecha ampla (e, ao que podemos ver, crescente) separa a quantidade e a qualidade dos recursos que seriam necessários para a produção efetiva da segurança e da liberdade em relação ao medo, do tipo faça-você-mesmo, mas ainda assim confiáveis e fidedignas, da soma total das matérias-primas, ferramentas e habilidades que a maioria dos indivíduos pode razoavelmente esperar vir a adquirir e manter (BAUMAN, 2007, p. 74).

Esta sensação de abandono, citada pelo autor, é própria do momento em que vivemos, e vem perpassando o dia-a-dia do professor, que se vê, muitas vezes, à mercê dos problemas de sua profissão, sem encontrar apoio na sociedade, nem nas políticas públicas educacionais e nem no seu próprio ambiente

de trabalho, entre seus pares. O seu fazer é cada vez mais solitário, assim como sua formação não tem recebido a atenção merecida, diante de sua importância no processo educativo.

As relações de trabalho, da mesma forma que as relações pessoais, parecem estar sendo esvaziadas do sentido da solidariedade, dando maior espaço à competitividade.

Sendo assim, a organização do mercado de trabalho precisa ser repensada, e por consequência, a docência merece ser observada de forma contextualizada, para que se vislumbrem algumas possibilidades de mudanças ou de melhorias em suas condições de exercício.

As inúmeras funções docentes e a formação profissional do professor diante da evolução científica e das exigências do mercado de trabalho.

Tendo como referência os pontos aos quais nos propusemos a discutir neste texto – as inúmeras funções do professor e sua formação profissional diante da evolução científica e tecnológica, e as exigências do mercado de trabalho -, a pretensão agora é discorrer brevemente sobre os mesmos, tentando fazer uma reflexão sobre a importância que todos têm no conjunto de ações que compõem a docência.

Inicialmente, vale dizer que todos os reflexos de uma sociedade líquida, centrada na competitividade e na lógica do capitalismo desenfreado, marcam o processo educativo, e por consequência, o universo docente, nos diferentes níveis. Não seria possível pensar sobre as diversas atribuições de um professor hoje sem analisar a sociedade que o insere. Vários autores já escrevem sobre a temática do assobramento do professor, e das inevitáveis consequências no seu desempenho profissional. Nóvoa (2007) cita em alguns de seus escritos o “transbordamento” da escola e dos docentes:

A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos (NÓVOA, 2007).

Considerando a lucidez das palavras do autor português, é possível avaliar o quanto a docência - exercício do Magistério, vem se modificando em virtude de uma sociedade que dá mais ênfase à informação do que ao conhecimento, que menospreza o saber docente. A escola tem cumprido com as suas funções sociais, as quais lhe foram atribuídas numa atmosfera de desresponsabilização do Estado e de fluidez dos princípios educativos. Porém, não se pode esquecer que cabe aos docentes preferencialmente o trabalho com a aprendizagem, que este deveria ser o foco principal de suas atribuições.

Segundo Miguel Arroyo (2000), são nítidas a descaracterização e a desprofissionalização do professor, que passa por uma crise de identidade profissional, agravada pelo seu desprestígio econômico e social. E ele define que há uma redução dos mestres a *ensinantes*, ficando clara a necessidade de um redimensionamento do ofício do professor.

Vive-se um mal-estar docente, que precisa ser vencido, para o bem de toda a sociedade. E para tanto, é imprescindível valorizar o saber docente, contextualizando-o com o tempo histórico que se presencia. Assim, “ 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 disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2002, p. 36).

Então, pensando nos saberes docentes, adentra-se na formação profissional. Esta, por sua vez, constitui um tema bastante amplo e complexo, que abarca outros tantos conceitos, como o de formação inicial e formação continuada, por exemplo. Como o objetivo deste texto não é aprofundar os conceitos citados acima, será realizada apenas uma abordagem simplificada da importância de uma formação profissional que fuja das características impostas pela sociedade líquida contemporânea.

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI (Nóvoa, 2009, p. 18).

Segundo Imbernón (2010), é possível conceber o processo de formação como um processo abrangente de muitos outros, intrínseco ao desenvolvimento profissional:

Uma forma de ver a educação e a formação dos professores passa necessariamente por uma compreensão sobre o que está ocorrendo diante das especificidades das áreas do currículo, das mudanças vertiginosas do contexto, da veloz implantação das novas tecnologias da informação, da forma de organização nas instituições escolares, da integração escolar entre crianças diferentes, do respeito ao próximo, de tudo que nos rodeia e do fenômeno intercultural (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Ainda, é importante referenciar aqui a influência da evolução científica e tecnológica no processo educativo e na formação do professor. Os avanços vividos em todos os âmbitos da sociedade não podem ser suprimidos no fazer docente. Não há como ignorar que se tem uma geração de alunos que faz uso constante de novas tecnologias, como os telefones celulares,

iphones, tablets e uma infinidade de outros aparelhos, que não deveriam atrapalhar o processo de aprendizagem e sim alavanca-lo. Porém, se tem uma geração de professores, em boa parte, que não tem grande familiaridade com tais tecnologias, e que muitas vezes, as repudiam. E assim, cria-se o conflito, os docentes e os discentes não compartilham dos mesmos conhecimentos tecnológicos, os primeiros agarram-se a um sistema de ensino já “cristalizado”, enquanto que os alunos estão totalmente interligados às novas tecnologias.

É evidente que não se pode atribuir aos recursos tecnológicos o sucesso do processo de ensino nos dias atuais, pois *nada substitui o bom professor*, mas os docentes não devem menosprezar a inserção dos avanços científicos e tecnológicos no cotidiano educacional. Alguns autores contemporâneos, como Nóvoa, afirmam:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias* (Nóvoa, 2009, p. 04).

O contexto atual mostra que são irrefutáveis as mudanças trazidas pelas novas tecnologias, em todos os aspectos da vida humana, no mundo do trabalho, na vida doméstica, nas relações humanas, na comunicação, e, obviamente, na educação – formal ou não. A forma como os espaços de aprendizagem estão organizados é diferente de outrora, a organização dos currículos obedece a uma lógica de mercado atual, a velocidade na comunicação é cada vez maior, a educação familiar está associada a valores bem diferenciados de outras décadas, os recursos tecnológicos estão presentes em praticamente todos os ambientes, portanto, a formação dos profissionais da educação não poderá ser a mesma de antes.

A velocidade e a diversidade de informações também podem ser percebidas no contexto escolar, tanto na formação

discente quanto docente. Há uma gama imensa de informações que chega através das mídias, dos inúmeros recursos tecnológicos, mas que no entanto, são superficiais, instantâneas, e que muitas vezes, confundem-se com o conceito de “conhecimento”. Este deve ser concebido como um processo, que não se dá num “clique”, exige esforço e amadurecimento do sujeito que o vivencia. Ao contrário da informação, que pode ser atualizada constantemente, sem ser pensada, muitas vezes.

Bauman escreve sobre tal fenômeno, o da instantaneidade. O autor afirma que a “modernidade ‘fluida’ é a época do desengajamento”, na qual o conhecimento como processo de construção e desenvolvimento do ser humano se perde em detrimento das facilidades do mundo das informações.

O tempo instantâneo e sem substância do mundo do *software* é também um tempo sem consequências. “Instantaneidade” significa realização imediata, “no ato” – mas também exaustão e desaparecimento do interesse. A distância em tempo que separa o começo do fim está diminuindo ou mesmo desaparecendo; as duas noções, que outrora eram usadas para marcar a passagem do tempo, e portanto para calcular seu “valor perdido”, perderam muito de seu significado [...] (BAUMAN, 2000, p. 150).

É possível analisar as palavras do autor dentro do contexto da formação profissional, em especial a formação docente. “o advento da instantaneidade conduz a cultura e a ética humanas a um território não mapeado e inexplorado, onde a maioria dos hábitos aprendidos para lidar com os afazeres da vida perdeu sua utilidade e sentido.” (BAUMAN, 2000, p. 163).

A instantaneidade dos processos de forma geral revelam o esvaziamento das perspectivas de futuro, como tudo é fugaz e quase nada é concreto não se vê a possibilidade de consolidação de projetos; a rotina vai obedecendo aos comandos de um sistema já instalado, programado, acelerado, manipulado pela lógica do capital.

Quanto ao ensino e ao fazer docente, pode-se dizer que a lógica que vem se instalando é a mesma. A realidade da sala de aula comporta todos os aspectos já evidenciados: alunos confusos com poucas expectativas de futuro, com muita informação que lhes é fornecida por um “arsenal tecnológico”, pouco conhecimento sócio-histórico, hábitos e valores muitas vezes diferentes de seus professores, e tudo isso dentro de uma escola que não tem condições estruturais para amenizar ou intervir em tanta diversidade, diante de múltiplas necessidades. E então, como se dá o fazer docente? Como são as relações dentro do ambiente escolar?

Analisar tais questões exige sempre a observação crítica do contexto da educação e a reflexão permanente sobre as práticas e a formação docente. A seguir, o texto tentará aprofundar um pouco mais esta reflexão, situando-a nos tempos atuais.

Pensando um pouco mais sobre a prática e a formação docente em tempos líquidos

A prática docente está imersa neste universo tão plural e não fica imune aos seus conflitos, tendo que mobilizar diversos saberes para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive. Não é uma tarefa simples exercer a docência em tempos tão “fluidos”, de escassez de certezas. Há um quadro de sofrimento e mal-estar docente que não pode ser ignorado.

Vale fazer aqui um breve apanhado do que se quer dizer com mal-estar docente: trata-se de um conjunto de consequências que tangem a saúde do professor nos últimos anos, traduzidas em doenças associadas à atividade docente, como problemas ligados à voz e à audição, alergias, doenças osteomusculares, incidência de hipertensão, estresse ocupacional e, principalmente, transtornos psicológicos, mentais e comportamentais. Estes elevam os índices de faltas e

prejudicam o ensino, além de afetarem a qualidade de vida dos professores. Mas o mais preocupante é que pesquisadores reconhecem a existência de um outro tipo, mais grave, de mal-estar que vem sendo objeto de estudo mais frequente nos grupos docentes: a Síndrome de Burnout. O termo surgiu na Europa na década de 70 e permitia uma abordagem dos sentimentos, afetos e da saúde dos trabalhadores no estudo de fatores como a desmotivação, o desgaste emocional e a sensação de exaustão. (Camargo,2015)

Os docentes, assim como os discentes, estão carentes de atenção; os professores estão adoecendo, preocupados e confusos com os dilemas da contemporaneidade: o que ensinar e como ensinar em tempos líquidos. Com uma formação inicial moldada em princípios e conhecimentos do século passado, os docentes de hoje debatem-se ao confrontarem-se com uma realidade tão inóspita.

Observando principalmente a última metade do século XX, percebe-se que a formação inicial, geralmente dada na universidade, baseava-se em conhecimentos científicos historicamente reconhecidos e repassados de outras gerações, e os professores eram preparados para dar aulas como os seus professores o fizeram. E a própria estrutura curricular estava organizada para funcionar na mesma sistemática. Porém, quando o acesso à educação básica é universalizado e todos têm a possibilidade de ingresso na escola pública, sem distinções e de forma obrigatória, chega a escola uma nova clientela. A partir daí, muitos elementos precisam ser modificados, reorganizados.

E neste novo contexto, chega-se ao entrave: o sistema educacional ainda não conseguiu reorganizar-se para atender a uma clientela que difere de a de outros tempos; a educação básica formal é para todos, é para a diversidade, e nesta diversidade encontra-se uma geração de valores oscilantes, de conhecimento estruturado de forma diferenciada, um

conhecimento superficial, que se converte mais em informação do que construção e formação.

São os tempos líquidos – ditos por Bauman como tempos de insegurança existencial, fruto da desregulamentação e do enfraquecimento das relações humanas - que tornam o fazer docente mais trabalhoso, mais complexo, já que as funções do professor, neste contexto, vão além do processo de aprendizagem, da produção do conhecimento. Outrora, permaneciam na escola os que queriam estudar ou tinham condições *ideais* para aprender, hoje aqueles que não querem ou não têm motivações para estudar têm acesso à escola, e devem permanecer nela por força legal.

Portanto, mais do que nunca percebe-se que a formação profissional é elemento-chave para que as mudanças educacionais aconteçam, pois a educação está baseada no desenvolvimento do trabalho dos professores, em qualquer nível – básico ou superior. Valorizar os profissionais docentes e dar ênfase a uma boa formação irá interferir diretamente no processo educacional formal. Além da formação inicial, é importante considerar a formação continuada dos professores. Segundo Imbernón:

A formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo dos processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento de processos metodológicos e de gestão, a aceitação da indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas (IMBERNÓN, 2010, p. 69).

Mesmo em tempos de instabilidade e de insegurança, um formador precisa estar consciente da importância de sua formação profissional, já que esta será determinante para o desenvolvimento do seu trabalho e também determinante como função social, modificadora da realidade. Os professores precisam se fortalecer, trabalhando de forma mais colaborativa, aprendendo em conjunto, tomando decisões coletivas, inclusive

sobre o tipo de formação de pretendem ter. Imbernón (2010) também afirma que os professores precisam assumir um maior protagonismo em seu trabalho, e a isto está diretamente ligada a sua formação.

Como característica da contemporaneidade tem-se o enfraquecimento dos vínculos e das certezas, o que antes era durável, hoje é transitório; a formação profissional também encontra-se neste âmbito, de uma busca incessante de conhecimentos, que não se sabe por quanto tempo serão válidos. Bauman (2000) cita que “a continuidade não é mais a marca de aperfeiçoamento” e cita Jacques Atalli sugerindo que a imagem do labirinto é a imagem da condição humana hoje. Pensando a docência, é possível enxergar o professor num imenso labirinto, tentando encontrar a saída, para uma prática mais condizente com a realidade de sua profissão.

Ainda, quando se fala do mercado de trabalho, o que se percebe é o reforço da individualidade; na maioria das vezes, mesmo no campo educacional, a formação profissional e o trabalho docente não estão vinculados ao conceito de coletividade e não são assim executados, gerando o insucesso e a desvalorização da profissão. Conforme Imbernón:

As equipes de professores devem romper com a cultura profissional tradicional, que foi sendo transmitida ao longo do exercício da profissão docente [...] Uma cultura profissional que outorgou um valor excessivo à categoria profissional, ao conteúdo acadêmico, à improvisação pessoal a ao empirismo elementar – o que ocasiona, em certos âmbitos, um fracasso profissional que repercute no aspecto relacional. Assim, será necessário estabelecer um “rearmamento” moral e profissional contra aqueles que, normalmente a partir de fora, provocam um “curto-circuito” no processo de inovação e formação, nos processos de reflexão coletiva e contra aqueles que se opõem aos avanços oriundos de compromissos coletivos institucionais, defendendo um trabalho inclinado para o mérito individual, para a promoção ou para a competição (IMBERNÓN, 2010, p. 71 e 72).

Assim, é possível acreditar que práticas formadoras mais consistentes, colaborativas e de visão coletiva possam determinar novos caminhos para a docência, mesmo em tempos tão conflituosos.

Considerações Finais

Refletir sobre a docência em um momento histórico tão complexo, remete à análise de conceitos importantes ao contexto educacional, assim como à observação de processos de formação docente. Em tempos considerados “líquidos”, a construção do conhecimento deve ser repensada, articulando-se com as concepções teóricas que vem sendo discutidas e refletidas nas diferentes instâncias da formação docente. Ainda, é necessário compreender e analisar o cotidiano escolar, em ações individuais e coletivas que expressam as concepções que os docentes têm do mundo, da sociedade, da educação, da escola e do processo ensino e de aprendizagem, os quais refletem o teor de sua formação.

As novas exigências sociais contemporâneas têm direcionado e encaminhado a formação e a ação docente para rumos diversos, porém, cabe pensar que mesmo vivenciando situações adversas, o docente precisa ser um profissional diferente, capaz de se ajustar às novas demandas da sociedade, do conhecimento, dos avanços tecnológicos, dos meios de comunicação e informação, dos alunos e dos diversos universos culturais. E assim, instaura-se um paradoxo entre tudo aquilo que a sociedade cobra dos docentes e as condições que o Estado, com as políticas públicas, permite fazer no cenário educacional.

A reflexão permanente sobre a ação educativa, e por consequência, do fazer docente estão diretamente ligadas à análise da formação destes profissionais da educação – tanto a inicial quanto a continuada. E dentro de uma lógica mercantilista imposta pela pós-modernidade não se pode

desconsiderar as condições precárias em que se processa a educação e a formação dos docentes, nos países como o Brasil.

Em meio à sensação de insegurança, de fluidez de valores éticos, de poucas perspectivas em relação ao futuro, percebe-se que o professor fica à mercê de seu próprio tempo; porém, o profissional docente deve considerar a importância da educação formal para a transformação da sociedade, assim como a força do seu trabalho para constituir uma nova projeção de futuro.

Vale enfatizar que a qualidade da educação e da formação de professores está diretamente relacionada ao estabelecimento e implementação de políticas educacionais que valorizem a docência, contemplando igualmente a formação inicial e continuada do professor, e principalmente uma melhor remuneração. Estas poderão ser as condições essenciais para tornar o exercício do magistério uma profissão atraente e valorizada, talvez devolvendo-lhe o prestígio de outros tempos.

Para terminar esta breve reflexão, é pertinente lembrar Bauman (2001), mais uma vez, quando este afirma que “viver em uma multidão de valores, normas e estilos de vida em competição, sem uma garantia firme e confiável de estarmos certos, é perigoso e cobra um alto preço psicológico (p. 264)”. Os profissionais docentes vivem esta realidade, de perda de suas concretudes, de sofrimento ao constatarem a consolidação de uma sociedade que relega a educação a um plano secundário; porém, se quer acreditar que é possível dinamizar o fazer docente como prática insubstituível na construção de um mundo mais justo, ético e democrático.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CAMARGO, Paulo de. **Revista Escola Pública**. Edição 47, out/nov 2015. Disponível em: revistaescolapublica.uol.com.br/textos/35/artigo3000042-1.asp. Acesso em 12 de maio de 2016.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NÓVOA, António. **Professores, Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. O Regresso dos Professores. Conferência: **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: O ESTADO DO CONHECIMENTO DE PESQUISAS QUE ENGLOBALAM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM NO BRASIL

Analice Horn Spinello

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

E-mail: analicespinello@gmail.com

Gleide Cátia Presotto Bedenaroski

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

E-mail: gleide.katia@hotmail.com

RESUMO

Este artigo insere-se no campo da formação docente, tendo como objetivo evidenciar as tendências das pesquisas realizadas no país sobre a temática das neurociências e o processo de aprendizagem. Para tal, realizou-se um levantamento do Estado do Conhecimento das pesquisas sobre as relações entre neurociências, formação de professores e aprendizagem produzidas nos últimos dez anos. Conclui-se mostrando que, apesar do significativo avanço na produção de conhecimento a respeito da neurociência no Brasil, pouco explorou-se a temática dentro do campo da educação. Sendo assim, faz-se necessária a continuidade de investigações que objetivem aprofundar o debate sobre as contribuições da neurociência para os processos de aprendizagem e sobre a consequente capacitação de professores dentro deste universo.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociências; aprendizagem; educação; formação de professores; estado do conhecimento.

INTRODUÇÃO

O interesse por aprimorar os conhecimentos sobre o cérebro, o sistema nervoso e sua relação com o comportamento

acompanham o desenvolvimento da humanidade. No Brasil, desde o início do século XX já existiam pesquisadores dedicados a compreender como o cérebro humano controla as funções sensoriais, motoras, emocionais, cognitivas e criativas. Inicialmente relacionada com as áreas de psicologia, biologia, farmacologia e medicina, a neurociência solidificou-se como uma das prósperas áreas multidisciplinares de pesquisa (Cury, 2007).

Segundo Tabacow (2006), a neurociência existe há mais de um século. Entretanto, foi somente a partir da década de 50, com o advento do computador, é que os estudos nesta área foram intensificados. Para o autor,

(...) o interesse pelo cérebro aumentou devido ao aparecimento do computador, cujo funcionamento foi realizado com base no funcionamento do cérebro, mais especificamente em suas células, os neurônios. Imaginou-se que ambos, computadores e cérebros, seriam dois sistemas de processamento de informações. A partir de então, os estudiosos do assunto começaram a utilizar o computador simulando estados mentais; acreditavam, e ainda acreditam, que podemos vir a conhecer os segredos da mente a partir dessas simulações (TABACOW, 2006, p.69).

Estas simulações integraram diversos estudos vinculados as mais diversas áreas do conhecimento, desde a física e a medicina, até a educação. Este artigo tem como objetivo tecer breves considerações acerca da produção intelectual referente a neurociência e educação produzida nos últimos dez anos. Dentre as abrangentes temáticas que a referida produção abrange, focar-se-á nos estudos que dialoguem a respeito das vantagens da neurociência para aprendizagem e a formação de professores.

A partir da busca pelo Estado do Conhecimento na área, organizou-se uma tabela com as produções encontradas. Em seguida, é feita uma breve análise das facetas e argumentos mais recorrentes encontrados nas obras que tratam das contribuições da neurociência para os estudos educacionais sobre aprendizagem e formação de professores. Por fim, são apresentadas algumas

considerações a respeito das possibilidades de pesquisa na área e da necessidade de ampliar estes conhecimentos.

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM: O QUE O BRASIL VEM PENSANDO

Desde as últimas décadas do século XX, pesquisas desvinculadas da área clínica, como estudos sobre os mecanismos de comunicação e linguagem, emoções, memória e aprendizagem, tem se tornado temas recorrentes nas pesquisas de neurociência. Em sua página oficial, a Sociedade Brasileira de Neurociências e Comportamento (SBNeC), destaca oito campos da Neurobiologia bastante difundidos no país, dentre os quais o da memória e aprendizado, cujos estudos de maior volume podem ser encontrados no Laboratório de estudos de memória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Universidade Federal de Minas Gerais, no Departamento de Fisiologia da Universidade Federal de São Paulo, no Departamento de Fisiologia do Instituto de Biociências USP, no Departamento de Fisiologia da UNICAMP e no Instituto de Psicologia USP.

No campo da educação, as pesquisas neurocientíficas ainda se encontram em processo de consolidação, tendo em obras como “Neurociência e aprendizagem” (Lima, 2007) e “Neurociência e educação: como o cérebro aprende” (Cosenza & Guerra, 2011) referências da produção recente de conhecimento brasileira. Conforme Brockington (2011), quando se “fala em aprendizagem, direta ou indiretamente, fala-se sobre o desenvolvimento do cérebro” (p.23). Neste sentido, para o autor, a aprendizagem é compreendida como o enfraquecimento ou fortalecimento de conexões neurais.

Entender os processos pelos quais os alunos aprendem, como o cérebro processa as informações e armazena o conhecimento é fundamental para que os profissionais da educação

qualifiquem os métodos de ensino-aprendizagem, favorecendo o pleno desenvolvimento dos educandos.

Desta forma, incluir na formação docente os conhecimentos da neurociência não somente melhora as práticas pedagógicas, como também o processo educacional como um todo. Desde a aprendizagem até a compreensão de comportamentos que são responsáveis pela interação dos sujeitos com o ambiente escolar. O que se pode afirmar segundo Fernandes (2012), é que a formação teórica que o professor adquire na universidade parece insuficiente para dar conta do pleno desenvolvimento do processo de ensino,

As teorias de aprendizagem nos dão subsídios importantes, mas não suficientes para instituir uma teoria e uma prática de ensino. Torna-se precário buscar compreender as funções cognitivas ou o desenvolvimento e o comportamento dos educandos se ignorarmos o teor das interações entre os seres humanos, se não considerarmos as redes de interesse, as necessidades, as interações e os significados que compõem a cultura do ambiente constitucional do ser (Fernandes, 2012, p. 85).

O pressuposto de que tais conhecimentos teóricos são fundamentais para a compreensão da aprendizagem de todos os educandos, reflete-se nas produções relacionadas ao estudo da neurociência e dificuldades de aprendizagem ou melhoramento do processo educativo. A partir do levantamento de produções, percebeu-se que estas somam uma significativa parcela dos trabalhos a respeito da neurociência educacional produzidos nos últimos dez anos. Entretanto,

se percebe uma dificuldade em materializar nas salas de aula as descobertas acerca do funcionamento do cérebro, a mídia cria um universo de especulações exageradas como guias de “ginástica para o cérebro” ou manuais para aprender dormindo (BROCKINGTON, 2011, P.21).

No Brasil, essa realidade ainda não está tão materializada. Utilizando a base de dados do Instituto Brasileiro de Informação

em Ciência e Tecnologia (IBITC), foram pesquisadas teses e dissertações produzidas entre os anos de 2006 e 2016 sobre a temática. Tendo como buscadores as palavras-chave “neurociência” e “aprendizagem”, foram encontrados 89 trabalhos produzidos no referido período. Para refinar a busca, optou-se pelas expressões “neurociência”, “aprendizagem” e “educação”, o que limitou a pesquisa para 33 produções científicas. A inclusão do termo “formação de professores” aos buscadores restringiu para sete o número de teses e dissertações produzidas por programas de pós-graduação brasileiros. Portanto, para a elaboração deste artigo foram utilizadas apenas as palavras-chave “neurociência”, “aprendizagem” e “educação”; garantindo, assim, maior abrangência das produções.

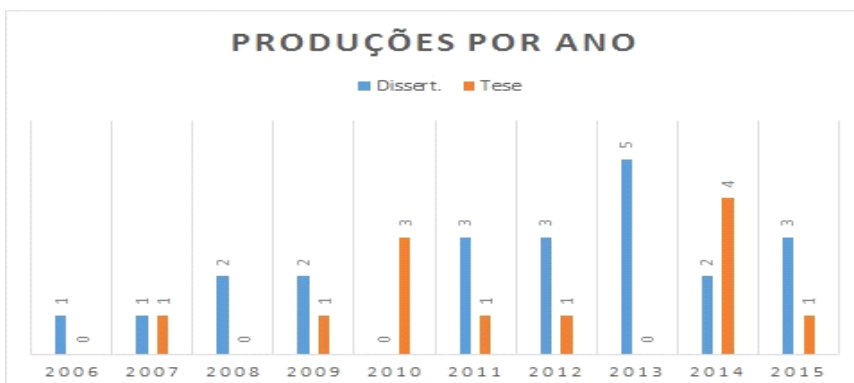
Segue o quadro de trabalhos entrados, por ordem de relevância para esta pesquisa:

Nº	Título	Autor	Ano
01	Contribuições da Neurociência Cognitiva para a Formação de Professores e Pedagogos	Luiz Samuel Tabacow	2006
02	Neurociências e aprendizagem: o papel da experimentação no ensino de ciências	Alexandra Moraes Maiato	2013
03	O cérebro vai à escola: um estudo sobre a aproximação entre Neurociências e educação no Brasil	Felipe Stephan Lisboa	2014
04	Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores	Gilberto Gonçalves de Oliveira	2011
05	Relações entre a neurociência e o ensino e a aprendizagem das artes plásticas	Vera Cristina Sgambato Cury	2007
06	As ferramentas do pensamento como estratégia de aprendizagem para o estímulo e desenvolvimento da criatividade com alunos do Ensino Técnico e Tecnológico	Cleiton Prons Ferreira	2015
07	Neurociência e educação: investigando o papel	Guilherme	2011

	da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico	Brockington	
08	A Neurociência e o Ensino-Aprendizagem em Ciências: um diálogo necessário	Maria Regina Kossoski Felix Rezende	2008
09	Habilidade cognitiva espacial: Medida com eletroencefalografia	Marilda Machado Spindola	2010
10	A formação de professores de ciências biológicas e a educação inclusiva: uma interface da formação inicial e continuada	Sandra de Freitas Paniago Fernandes	2012
11	Ambiente educacional enriquecido: Estudo da aplicação de oficinas de construção de brinquedos em Centro de Ciência	Bárbara Milan Martins	2012
12	Creative agency	Elder Rizzon Santos	2010
13	Quais as contribuições neurocientíficas para o letramento emergente na Educação Infantil em crianças de 0 A 5 anos de idade?	Luciano Eiken Senhaha	2013
14	Aprendizagem colaborativa baseada em ambientes virtuais: possibilidades na construção de conhecimentos de neurociência	Naiam Akel Filho	2006
15	Desenvolvimento e utilização de equipamentos da neurociência para subsidiar a descoberta científica por alunos do ensino básico à pós-graduação	Gilvan Luis Borba Filho	2015
16	Multissensorialidades e Aprendizagens	Lyana Virgínia Thédiga de Miranda	2013
17	"O que não tem remédio, remediado está": medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação	Renata Lauretti Guarido	2008
18	Dubabi du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche	Malba Cunha Tormin	2014
19	Aplicação das diretrizes da ciência da mente, cérebro e educação à produção de vídeos	Daiana Vivan	2012

	educacionais		
20	Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa metacognitiva	Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho	2008
21	A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização	Lívia Maria Rassi Cerce	2013
22	Contribuições do jogo cognitivo eletrônico ao aprimoramento da atenção no contexto escolar	Simone Pletz Ribeiro	2015
23	Efeito do treinamento musical em capacidades cognitivas visuais: atenção e memória	Ana Carolina Oliveira e Rodrigues	2012
24	Estratégias de compreensão leitora e de produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos	Sandra Maria Leal Alves	2010
25	Transcodificação numérica em crianças e adultos de baixa escolaridade: o papel da memória de trabalho, consciência fonêmica e implicações para a aprendizagem da matemática	Ricardo José de Moura	2014
26	Os mecanismos da memória na construção do pensamento musical	Flávia Garcia Rizzon	2009
27	Estudo do uso de mapa conceitual na promoção de aprendizagem significativa de conteúdo de neurociência na graduação	Margareth Yuri Takeuchi	2009
28	A música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar: uma análise dos currículos de licenciatura em música.	Iulie Toman	2011
29	Memória e museus de ciências: a compreensão de uma experiência museal a partir da recuperação das memórias dos visitantes	Vanessa Martins de Souza	2015
30	Gregory Bateson e a educação: possíveis entrelaçamentos	Lenise Hans Caçula Pistóia	2009
31	A mudança paradigmática no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de patologia: contribuição para a educação médica	Obirajara Rodrigues	2014

32	Ações motoras de crianças com baixa visão durante o brincar: cubos com e sem estímulo visual	Beatriz Dittrich Schimitt	2014
33	Drawing of adult: possibilities for inclusive education	Priscyla Raquel da Silva	2012



A partir da análise dos trabalhos acima elencados, percebeu-se que há convergência entre os autores no que tange a necessidade da neurociência para a formação de professores em seus diferentes estágios e, também, à necessidade de maior troca, de mais diálogo entre as áreas. Oliveira (2011) caracteriza como uma limitação para o desenvolvimento da pesquisa o fato de que “os conhecimentos não são partilhados universalmente pelas diversas áreas de interesse, não se configurando uma desejável multidisciplinaridade” (p.122).

Neste mesmo sentido, Fernandes (2012), lembra que,

É importante esclarecer que a neurociência surgiu a partir do desenvolvimento científico de várias áreas e trata-se de uma especialidade científica integradora de procedimentos e conceitos neurofisiológicos, psicológicos, farmacológicos, bioquímicos, anatômicos e genéticos, e o ambiente físico e social é compreendido como determinante da atividade de células neurais que, por sua vez, determinam e modificam o comportamento em todas as fases da vida (Fernandes, 2012, p. 83)

Essa multidisciplinaridade presente na própria formação da neurociência colaborou para que a área se fragmente em múltiplas disciplinas. Cury (2007) subdivide-a em seis grandes disciplinas, quais sejam: a *neurobiologia molecular*, cujo objeto de estudo são as moléculas de importância funcional do sistema nervoso; a *neurobiologia celular*, voltada ao estudo da estrutura e função das células que formam o sistema nervoso; a *neurofisiologia*, dedicada a compreender como as populações de células constituem sistemas funcionais; a *neuroanatomia*, cujo foco são os aspectos morfológicos dos sistemas funcionais; a *neurociência comportamental ou psicofisiologia*, que estuda as estruturas neurais que produzem os padrões de comportamento; e, por fim, a *neurociência cognitiva*, voltada ao estudo das capacidades mentais mais complexas, como a linguagem, a memória e a aprendizagem.

Sendo assim, esse ramo intrinsecamente multidisciplinar tornou-se uma área fundamental para as compreensões das relações entre seres humanos e o mundo (Carvalho, 2008; Vivan, 2012; Senhaha, 2013). A neurociência propicia o entendimento de diferentes processos cognitivos relacionados à linguagem, ao entendimento matemático, à capacidade de produção artística e habilidade musical, etc. (Rizzon, 2009; Moura, 2014). Como os limites entre essas disciplinas são tênues, é necessário um diálogo permanente da educação com todas estas áreas para que as contribuições pedagógicas da neurociência sejam construções multidisciplinares.

Apesar de não se relacionar diretamente com a temática aqui pesquisada, o trabalho de Fernandes (2012) tece importantes considerações acerca da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e das contribuições da neurociência nas compreensões dos processos de ensino-aprendizagem. Para a pesquisadora, a educação define-se como um contexto onde se espera que prevaleça a democracia e, por isso, faz-se necessário um diálogo estreito entre as políticas educativas e o desenvolvimento científico e tecnológico das sociedades contemporâneas.

Esse desenvolvimento está além dos recursos materiais que podem auxiliar nos processos de aprendizagem, como produção de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O avanço das ciências no que tange ao estudo do cérebro e do comportamento humano tem se mostrado cada vez mais indispensável para a formação de professores, segundo Fernandes (2012), “a ciência da cognição, em convergência com a psicologia cognitiva, com a ciência da computação e com a linguística, tem assumido papel protagonista no cenário do desenvolvimento e aprendizagem humana” (p.82).

A neurociência no campo da educação exige formação continuada e prática docente: “aprender, sem dúvida, exige esforço, perseverança e reflexão crítica, assim como a ação de ensinar exige cooperação entre outras áreas acadêmicas, atualização e disponibilidade para novas leituras curriculares” (Fernandes, 2012, p.45). Compreender os processos pelos quais se adquire o conhecimento, os benefícios ao planejamento e à formação docente tem sido temáticas recorrentes nas pesquisas que abordam as contribuições da neurociência para a educação.

Para Oliveira (2011), a aprendizagem é entendida como processo de mudança de comportamento decorrente da experiência obtida pela intervenção de fatores neurológicos, relacionais e ambientais para o qual os conhecimentos neurocientíficos são subsídios indispensáveis para a prática docente. Segundo o autor, os conhecimentos sobre neuroplasticidade - capacidade plástica do cérebro de se reorganizar em vários níveis- e uma maior compreensão das funções mentais influenciam na prática educacional e nas estratégias utilizadas em sala de aula, direcionando o educador para novas formas de ensinar.

Neste sentido, Fernandes (2012) ressalta que as novas formas de ensinar e aprender deveriam considerar os fatores afetivos e cognitivos a fim de melhor flexibilizar e adaptar a integração com o educando. Isso faz-se necessário pois os sistemas

cerebrais reservados à emoção estão intrinsecamente implicados àqueles reservados à razão.

A partir da compreensão de que a aprendizagem é um processo complexo que tem se constituído cada vez mais como um desafio para os educadores, os trabalhos de Oliveira (2011) e Fernandes (2012) seguiram a mesma linha argumentativa de Rezende (2008). A partir da mesma premissa, concluiu que o professor está cotidianamente agindo nas modificações neurobiológicas cerebrais que levam à aprendizagem sem, no entanto, conhecer como o cérebro trabalha. Isso acaba por limitar a percepção dos professores acerca do desenvolvimento de seus alunos.

Além de ser o “órgão da aprendizagem”, o cérebro é também o “órgão da emoção” e essas duas dimensões estão intrinsicamente relacionadas. Em sua tese, Brockington se propõe a analisar esta relação:

Acreditamos que é fundamental investigar o papel de elementos emotivos no processo de aprendizagem para poder avançar no desenvolvimento de estratégias de ensino capazes de facilitar a aprendizagem de conteúdos científicos. Mais especificamente, a partir de uma abordagem teórica advinda da Neurociência, e por meio de suas metodologias de pesquisa, iremos investigar qual é o papel da emoção na aprendizagem e no uso do conhecimento científico. (BROCKINGTON, 2011, p.48),

Partindo do pressuposto de que as relações estabelecidas com o mundo são largamente influenciadas pela emoção, o pesquisador concluiu que estes sentimentos possuem um papel mais importante na valoração do conhecimento, participando de sua aquisição e das construções de representações de mundo dos educandos. “Em outras palavras, talvez seja importante buscar estratégias que façam com que um estudante mude sua relação emocional com as representações possível do mundo” (BROCKINGTON, 2011, p.148).

Assim, essas estratégias requerem mudanças radicais nas formas como a educação é pensada e exigem, portanto, uma nova

disciplina para dar conta destes estudos: a Neuroeducação (Lisboa, 2014). Entendido pelo autor como um campo de interface entre as neurociências e a educação, a *neuroeducação* busca compreender que “o funcionamento do cérebro é essencial para se pensar políticas e práticas educacionais mais eficientes, assim como melhores intervenções e tratamentos para as dificuldades ou transtornos da aprendizagem” (LISBOA, 2014, p.21).

Autores já caros à educação surgem como referências neste debate, dentre os quais destaca-se Lev Semionovitch Vigotski. A obra do autor, largamente discutida no campo da pedagogia, ainda é pouco abordada a partir da neurociência. Entretanto, as pesquisas de Vigotski a respeito da consciência, interação e emotividade são fecundas para o campo da *neuroeducação*, em especial para a formação de professores.

Para Tormin (2014), que dedica considerável parte de seu trabalho a obra do autor,

os temas investigados por Vigotski vão desde a neuropsicologia até a crítica literária, também se ocupando com problemas de deficiência, linguagem, artes, pedagogia e psicologia, questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas (TORMIN, 2014, p.29).

Sua significativa influência para a psicologia e pedagogia brasileiras fazem do autor uma importante alternativa para estabelecer o diálogo entre neurociências e aprendizagem com profissionais da educação. Perpassando pelos aspectos socioculturais, emocionais e cognitivos, tão abordados na obra do autor e cada vez mais estudados por neurocientistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste breve levantamento conclui-se o que muitas das pesquisas aqui elencadas apresentam no decorrer de seus textos: no vasto campo da neurociência, os estudos a respeito de suas implicações na educação ainda se mostram escassos e

extremamente necessários. Acompanhar os constantes avanços da ciência e compreender como o cérebro funciona é uma dimensão nova na formação de professores, entretanto não pode ser ignorada.

O processo de “alfabetização científica” pelo qual os professores estão, paulatinamente, passando deve ir além de uma busca particular pela pós-graduação, de uma breve expansão vocabular ou de pequenas matérias em revistas de educação. É um processo de educação permanente que exige continuidade e deve ter início nos cursos de graduação.

É importante lembrar que os conhecimentos científicos só têm impacto na aprendizagem e no fazer docente quando são construídos em um espaço híbrido, colaborativo entre a neurociência e a educação. Ou seja, nessa interface professores tornam-se pesquisadores e vice-versa, para que de forma conjunta construam-se pressupostos pedagógicos da neurociência que abarquem de forma específica as relações entre processos de aprendizagem e a formação docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sandra Maria Leal. **Estratégias de compreensão leitora e de produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos.** Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

BORBA FILHO, Gilvan Luiz. **Desenvolvimento e utilização de equipamentos da neurociência para subsidiar a descoberta científica por alunos do ensino básico à pós-graduação.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Porto Alegre, 2015.

BROCKINGTON, Guilherme. **Neurociência e educação: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARVALHO, Fernanda. **Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa metacognitiva**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, rograma de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2007.

CERCE, Livia Maria Rassi. **A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização**. Dissertação (mestrado). Universidade católica de Brasília. Brasília, 2013.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**: São Paulo: Artmed, 2011.

FERNANDES, Sandra de Freitas Paniago. **A formação de professores de ciências biológicas e a educação inclusiva: uma interface da formação inicial e continuada**. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FERREIRA, Cleiton Pons. **As ferramentas do pensamento como estratégia de aprendizagem para o estímulo e desenvolvimento da criatividade com alunos do ensino técnico e tecnológico**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, química da vida e saúde. Rio Grande, 2015.

FILHO, Naiam Akel. **Aprendizagem colaborativa baseada em ambientes virtuais: possibilidades na construção de conhecimentos de neurociência**; Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós Graduação em Educação. Curitiba, 2006,;

GUARIDO, Renata Lauretti. **"O que não tem remédio, remediado está"**: medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008

LIMA, Elvira de Souza. **Neurociência e aprendizagem**: São Paulo: Interalia, 2007.

LISBOA, Felipe Stephan. **"O cérebro vai à escola"**: um estudo sobre a aproximação entre neurociências e educação no Brasil. Dissertação(mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro, 2014.

MAIATO, Alexandra Moraes. **Neurociências e aprendizagem: o papel da experimentação no ensino de ciências**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, química da vida e saúde. Rio Grande, 2013.

- MIRANDA, Lyana Virgínia Thédiga de. **Multissensorialidades e aprendizagens**: usos das tecnologias móveis pelas crianças na escola. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2013.
- MOURA, Ricardo Jose de. **Transcodificação numérica em crianças e adultos de baixa escolaridade**: o papel da memória de trabalho, consciência fonêmica e implicações para a aprendizagem da matemática. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Neurociências. Belo Horizonte, 2014.
- ODRIGUES, Obirajara. **A mudança paradigmática no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de patologia**: contribuição para a educação médica. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Rio Grande, 2014.
- OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociência e os processos educativos: **Um saber necessário na formação de professores**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Uberaba-MG, 2011.
- PISTÓIA, Caçula. **Gregory Bateson e a educação**: possíveis entrelaçamentos. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.
- REZENDE, Mara Regina Kossoski Felix. **A neurociência e o ensino-aprendizagem em ciências: um diálogo necessário**. Mestrado (Dissertação) - Ensino de Ciências na Amazônia Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2008.
- RIBEIRO, Simone Pletz. **Contribuições do jogo cognitivo eletrônico ao aprimoramento da atenção no contexto escolar**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2015.
- RIZZON, Flávia Garcia. **Os mecanismos da memória na construção do pensamento musical**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.
- RODRIGUES, Ana Carolina Oliveira e. **Efeito do treinamento musical em capacidades cognitivas visuais: atenção e memória**. Tese (doutorado).

Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Neurociências do Instituto de Ciências Biológicas. Belo Horizonte, 2012.

SCHMITT, Beatriz Dittrich. **Ações motoras de crianças com baixa visão durante o brincar:** cubos com e sem estímulo visual. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Uberaba, 2014.

SENAHA, Luciano Eiken. **Quais as contribuições neurocientíficas para o letramento emergente na educação infantil em crianças de 0 a 5 anos de idade?**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SPINDOLA, Marilda Machado. **Habilidade cognitiva espacial: medida com eletroencefalografia.** Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre, 2010.

SOUZA, Vanessa Martins de. **Memória e Museus de ciências: a compreensão de uma experiência museal a partir da recuperação das memórias dos visitantes.** Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2015.

TABACOW, Luiz Samuel. **Contribuições da neurociência cognitiva para a formação de professores e pedagogos.** 266fls. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2011.

TAKEUCHI, Margareth Yuri. **Estudo do uso de mapa conceitual na promoção de aprendizagem significativa de conteúdo de neurociência na graduação.** 2009. Dissertação (Mestrado em Neurociências e Comportamento) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

TOMAN, Iulie. **A música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar:** uma análise dos currículos de licenciatura em música. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Rio de Janeiro, 2011.

TORMIN, Malba Cunha. **Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIVAN, Daiana. **Aplicação das diretrizes da ciência da mente, cérebro e educação à produção de vídeos educacionais.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Engenharia. Faculdade de Arquitetura. Programa de Pós-Graduação em Design. Porto Alegre, 2012.

Eixo 4:

**PROCESSOS E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

OS JOGOS DIGITAIS ONLINE ALIADOS À AULA DE MATEMÁTICA: ARGUMENTOS DA NEUROCIÊNCIA PARA ESTA PRÁTICA EDUCATIVA

Sindia Liliane Demartini da Silva
Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS
sindialiliane@yahoo.com.br

Nilce Fátima Scheffer
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
nilce.scheffer@uffs.edu.br

Resumo:

Este artigo tem o propósito de apresentar pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação em nível de mestrado na UFFS/Campus Erechim. O objetivo é investigar contribuições dos jogos digitais na aprendizagem matemática com o olhar voltado para contribuições da Neurociência. Trata-se de um estudo de caso, que tem por amostra de alunos do 6º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 10 a 11 anos, convidados a participarem voluntariamente de oficinas com jogos digitais. Considerando o trabalho empírico, a filmagem é fonte de coleta de dados. A organização dos dados se utiliza de categorias e a análise considera os diferentes registros e referencial obtidos até o momento. Os resultados parciais obtidos no experimento piloto apontam que os jogos digitais são determinantes em aspectos tais como: motivação/recompensa, agilidade diante do cálculo mental, alternância entre os processos de interação e interatividade na aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem Matemática; Jogos Digitais; Neurociências.

Introdução

A pesquisa decorre de uma aproximação entre investigações da Neurociência com os processos e práticas educativos escolares, tem por objetivo verificar a manifestação de habilidades cognitivas dos estudantes na interação com jogos digitais online nas aulas de Matemática.

A Neurociência torna-se uma aliada da ação pedagógica à medida que permite ao educador reconhecer que “há mais de uma forma de aprendizagem e há mais de uma forma de memória”. (Fiori, 2008, p.109)

Consideramos desta forma, que o uso das TIC passa a ser um somatório à prática educativa, o mesmo, traz muitos recursos e técnicas que contemplam diferentes formas de acesso à informação favorecendo os processos de consolidação de aprendizagens.

Pais (2005, p.22) destaca que informações podem ser obtidas a partir de fontes vivenciadas pelo sujeito: por experiências empíricas, pela leitura e escrita, pela oralidade, pela reflexão individual, pelo debate coletivo, dentre outros recursos, como uso do computador e pela rede mundial de informações.

Neste sentido é que apresentamos a proposta de interatividade para as aulas de matemática por meio dos jogos digitais online, por possibilitar que o educador assuma seu papel de articulador entre recurso/metodologias e a afirmação dos conceitos para motivar, produzir e fortalecer o aprendizado.

Este artigo apresenta inicialmente alguns aspectos acerca da compreensão e da aprendizagem com aporte da Neurociência. Em seguida destacamos a inferência da motivação para a aprendizagem e apresentamos os jogos digitais online dentre as tecnologias da informação e comunicação para a caracterização deste estudo. Por fim, considerações importantes relativas à pesquisa.

A neurociência do aprendizado

A neurociência cognitiva tem muito a contribuir para a Educação acerca da compreensão do aprendizado e os fatores que influenciam o processo.

Bartoszeck (2006, p.03) diz que a neurociência cognitiva investiga relações entre cérebro & cognição em áreas relevantes para a educação, o que favorece a identificação de estilos de aprendizagem, diagnóstico de transtornos e fornece importantes informações sobre estratégias que são mais eficientes que outras.

Tal preocupação em relação aprendizagem acompanha cotidianamente o trabalho docente, se apresenta na escolha de métodos e estratégias que sejam eficientes nas relações de ensinar e aprender, e também agregam expectativas e contingências de cada envolvido por exigir conhecimentos além da sua formação acadêmica.

Herculano-Houzel (2009), nos deixam à vontade neste campo quando fazem a afirmativa de que, Neurociência hoje, nos apresenta tantas informações sobre como o cérebro funciona e como este funcionamento faz de nós o que somos, pensamos, sentimos ou lembramos que não precisamos ser neurocientistas ou entender em detalhes o cérebro para apreciar a vida. Segundo a autora, existem três fatores que influenciam a aprendizagem: (1) Atenção e prática, (2) Método e (3) Motivação. A atenção é o filtro usado pelo cérebro no momento de decidir qual informação será processada e o empenho prático por sua vez, faz com que o aprendiz se dedique. Não existe um único e eficaz método a ser aplicado neste processo, mas é a expectativa, a motivação que assume um papel decisivo na formação de habilidades e desenvolvimento, de fato, das capacidades.

Conseqüentemente, compreender aspectos inerentes ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes amplia possibilidades de uma prática educativa que contempla potencialidades, mas que também proporciona avanços em possíveis limitações, objetivando

o aprendizado peculiar contínuo e integral do estudante na relação aprendizagem com tecnologias.

Motivação para aprender

A palavra motivação é oriunda do verbo latino *movere*, e está intrinsecamente aproximada de sua etimologia, significa motivo, aquilo que move uma pessoa, que a põe em ação ou a faz mudar de curso, de direção, em determinado momento.

No cenário escolar, Nunes e Silveira (2011, p. 190-192) destacam peculiaridades da motivação na aprendizagem classificando-as em dois tipos: motivação extrínseca e motivação intrínseca. A motivação extrínseca define-se por algo fora do sujeito que aprende, pode ser caracterizado por recompensas, prêmios, elogios, porém o efeito desse interesse, por vezes é passageiro e há o risco de o aluno só se envolver na aprendizagem quando precisar alcançar algo que deseja. A motivação intrínseca refere-se ao elemento pela satisfação pessoal de saber, de compreender. Esta motivação constitui um tipo de aprendizagem significativa.¹

Somos dotados de um conjunto de estruturas que sinalizam ao cérebro quando algo deu certo, que é bom, o chamado de sistema de recompensa, essa atuação provoca no corpo uma sensação de prazer, de satisfação e até de euforia, isto, é o que o cérebro registra como um marcador. O cérebro também cria expectativas do que pode vir a dar certo, esse prazer antecipado é o que Herculano-Houzel (2009) define como motivação. Antecipar um resultado positivo é que faz com que o ser humano se mova, ou seja, passe a ação.

Para Herculano-Houzel (2009), essa antecipação do prazer é fundamental para o aprendizado por duas razões básicas: (1) a motivação leva a prática, faz com que o ser humano se exponha a

¹ Na teoria de David Ausubel, a aprendizagem significativa processa-se quando um novo conteúdo relaciona-se com conceitos claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assimilado por ela (NUNES;SILVEIRA, 2011,p. 76).

oportunidades de aprendizagem; (2) a ativação do sistema de recompensa libera no cérebro substâncias que facilitam fisicamente o processo cerebral de aprendizagem.

Desse modo, concebidos os elementos, torna-se importante dar forma a estas razões básicas, considerando a necessidade de fazer parte dos processos e práticas pedagógicas para que enriqueçam os processos de construção dos alunos na interação com os jogos digitais online.

Jogos digitais online na proposta educacional

O cenário educativo atual nos apresenta uma variada gama de processos para a aquisição de novas informações, investigações e pesquisa. Pais (2005, p. 22), destaca que as informações podem ser obtidas a partir de fontes vivenciadas pelo sujeito: por experiências empíricas, pela leitura e escrita, pela oralidade, pela reflexão individual, pelo debate coletivo, entre outros recursos como uso do computador e pela rede mundial de informações.

Nesse sentido, Coscarelli (2006, p.27) enfatiza que o potencial educativo das tecnologias da informação e comunicação, alertando que “sem o suporte tecnológico, ficam comprometidas as chances de aumentar a variedade e a diversidade necessárias à sala de aula contemporânea”.

Desse modo, é possível perceber que as TIC possibilitam vasta abrangência sobre vários aspectos do cotidiano do homem contemporâneo, portanto, apresentar uma proposta pedagógica que atenda a exigência da educação em tempos digitais é situar a escola em tempo e espaço real, como se refere Tarouco et al (2004, p.03):

A utilização de jogos computadorizados na educação proporciona ao aluno motivação, desenvolvendo também hábitos de persistência no desenvolvimento de desafios e tarefas. Os jogos, sob a ótica de crianças e adolescentes, se constituem a maneira mais divertida de aprender. Além disso, eles proporcionam a melhora da flexibilidade cognitiva, pois funcionam como uma ginástica mental, aumentando a rede de conexões

neurais e alterando o fluxo sanguíneo no cérebro quando em estado de concentração. (TAROUCO, L. *et al*, 2004,p.03)

Dentre esses jogos computadorizados, destacamos os *jogos digitais online* por acreditar na positiva influência em habilidades cognitivas referentes à Matemática, pois os desafios exigem capacidades inerentes à disciplina, como: memória, raciocínio lógico, cálculo mental, resolução de problemas, agilidade, atenção, entre outras.

A utilização desses recursos modifica a dinâmica do ensino e as estratégias que o professor pode utilizar para motivar e facilitar a aprendizagem.

Porém, é importante ressaltar que, ao utilizar tais recursos o professor deve dominar a tecnologia, fazer análise cuidadosa e criteriosa do material a ser utilizado, tendo em vista os objetivos que se quer alcançar, ou seja, princípios teórico-metodológicos claros e bem fundamentados (TAROUCO, L. *et al*, 2004,p.02).

De todo modo, o jogo online estabelece uma relação direta com a aprendizagem, na medida em que, requer uma resposta pensada, para que haja a continuidade e o sucesso na atividade.

Sendo assim, tanto no papel de educador, quanto de pesquisador, é parte de nossa tarefa somar novos olhares para a educação, uma tecnologia só será um recurso didático se as estratégias de uso forem bem planejadas, nenhuma máquina pode produzir conhecimentos aleatoriamente.

Esse movimento de inserção da informática na educação evidencia uma tendência de aproximar os saberes científicos dos conteúdos escolares com os saberes do cotidiano. Pressupõe uma nova competência pedagógica, leva profissionais da educação à pesquisa, uma vez que surge a necessidade da estruturação dos objetivos, metodologias e conteúdos apropriados ao novo instrumento (PAIS, 2005, p. 104).

Diante disso, a neurociência cognitiva tem muito a contribuir com a educação porque ao conhecer as especificidades

do cérebro, o educador poderá articular suas propostas pedagógicas para uma *aprendizagem significativa*.

O estudo

A pesquisa caracteriza-se como empírica, de caráter qualitativo do tipo de um estudo de caso, realizado com uma amostra de alunos que frequentam o 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Sananduva/RS, de ambos os sexos, na faixa etária de 10 e 11 anos.

Os participantes voluntários da pesquisa, no processo de coleta de dados participarão de atividades em interação com jogos digitais online, que abrangerão o estudo de conceitos matemáticos, bem como, os demais instrumentos de coleta de dados que farão parte dos experimentos.

Para assegurar o registro mais abrangente do experimento, optou-se pela filmagem para posteriormente organizar em categorias a fim de codificá-los para a análise e interpretação, o que, de acordo Gil (1999, p.175), apesar de conceitualmente distintos, aparecem estreitamente relacionados; a análise do estudo possibilitará a busca de resposta ao problema de pesquisa na validação da investigação.

Na coleta de dados os participantes desenvolverão atividades com jogos selecionados para o estudo, que obedecem aos critérios de apresentar conceito matemático, de ter uma interface atrativa, de ser desafiador e interativo.

A seguir apresenta-se como exemplo o jogo SJOELBAK (bilhar holandês) Fig.1; este jogo é disputado por dois jogadores, que são inicialmente identificados e tem ações personalizadas durante as jogadas. Cada jogador na sua vez desliza as peças com o mouse em direção às casas numeradas, sendo que a força do lançamento interfere na distância que ela vai percorrer. As peças que não entrarem na primeira tentativa, retornam ao ponto inicial para serem lançadas novamente, num total de três tentativas.

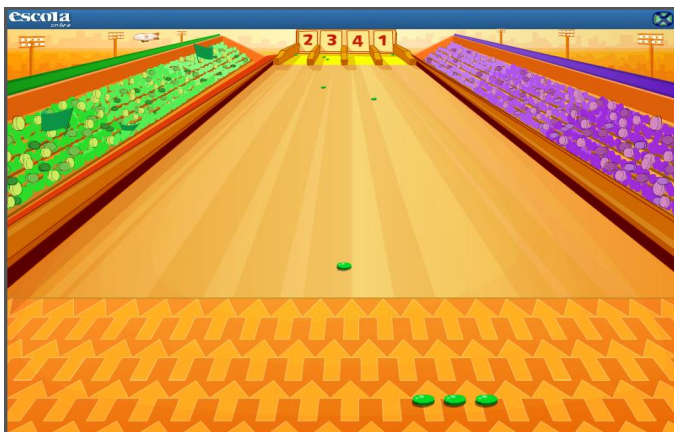


Figura 1 – Interface do jogo SJOELBAK (bilhar holandês)

Fonte: site da Revista Escola, 2015

Em seguida, faz-se o cálculo dos pontos conforme as regras: cada peça vale o número da casa que entrou; porém, se houver um número comum de peças em todas as casas, estas terão o seu valor duplicado. Também no caso de erro no cálculo, o jogador é solicitado a refazê-lo. Com este jogo habilidades como atenção, coordenação viso motora, orientação espacial, comunicação e concentração podem ser investigadas na sua execução.

Os resultados obtidos no experimento piloto realizado com o jogo SJOELBAK (bilhar holandês) colocam em destaque que o mesmo foi apreciado positivamente pelos alunos, que foram favoráveis, para esta categoria de análise.

Destaca-se algumas habilidades inerentes à aprendizagem matemática, observadas em cada aspecto do jogo:

Concentração: momento de lançar os discos e também no cálculo da pontuação;

Estratégia: colocar discos em todas as casas e em número comum de peças para obter maior pontuação;

Interação: comunicações e orientações entre os jogadores adversários e com a professora;

Persistência: o jogo apresenta três tentativas para lançar os discos e também solicita que o jogador refaça o cálculo da pontuação, caso não estiver correto;

Continuidade: o jogo dispõe de dois níveis de dificuldade, permitindo o avanço dos jogadores;

Cálculo mental: somatório da pontuação.

Aspectos neurocognitivos de motivação e recompensa estiveram em destaque durante a atividade do referido jogo, pois o mesmo apresenta uma interface atrativa e uma animação personalizada que enaltece o sucesso individual do jogador.

Os resultados parciais do estudo possibilitam observar detalhes de comunicação e manifestação das habilidades construídas no decorrer do desenvolvimento dos jogos, o que ainda não nos permite apontar resultados concretos.

Considerações finais

Quando falamos em práticas educativas, estamos nos referindo a educação como formação humana, desta maneira a compreensão dos processos inerentes e decorrentes das formas como o cérebro recebe, processa e armazena aprendizagens são imprescindíveis. Deste modo, a Neurociência Cognitiva se torna uma aliada à Educação.

As TIC nos permitem muitas destas oportunidades, o que nos levou a apresentar aqui algumas reflexões das contribuições de jogos digitais online na discussão de habilidades cognitivas da disciplina de Matemática.

Em experimento piloto, constatamos evidentes aproximações das habilidades requeridas na interação com o jogo e as habilidades inerentes a aprendizagem matemática, como por exemplo: concentração, estratégia, persistência e cálculo mental.

Isto nos leva a crer que a pesquisa deverá produzir subsídios consideráveis em relação à questão norteadora do trabalho.

Ainda que em fase inicial, esperamos que os resultados desta pesquisa apontem para aspectos que sirvam de orientação para práticas inovadoras, que busquem constante aperfeiçoamento profissional e também despertem interesse para outros pesquisadores que possam realizar estudos no sentido de buscar compreensões para a melhoria da aprendizagem matemática.

REFERÊNCIAS

- BARTOSZECK, A. B. **Neurociência na Educação**. Revista Eletrônica Faculdades Integradas Espírita, 2006. 1:1-6
- COSCARELLI, C. V.(org). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FIORI, N. **As Neurociências cognitivas**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. _____. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- HERCULANO-HOUZEL, S. **Neurociências: contribuições para a aprendizagem**. Nitta's Digital Vídeo: São Bernardo do Campo, 2009. 1 DVD. (30 min)
- _____. **Neurociências do aprendizado**. Nitta's Digital Vídeo: São Bernardo do Campo, 2009. 1 DVD. (30 min)
- NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2001.
- PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RELVAS, M. P. **Neurociência e Educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- SJOELBAK (bilhar holandês). Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/swf/jogos/exibi-jogo.shtml?0705bilhar.swf>> Acesso em: 05 fev. 2016.
- TAROUCO, L. M. R. et al. **Jogos educacionais**. CINTED/UFRGS, 2014. Disponível em <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo3/af/30-jogoseducacionais.pdf>> Acesso em: 10 set. 2015.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: A VISÃO DOS ALUNOS DO 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA IZABEL DO OESTE-PR

Franciele Moraes
FAMPER (Faculdade de Ampére-PR)
francelimor@hotmail.com

Silvia Carla Conceição
FAMPER/UFFS (Campus Realeza -PR)
silvia.conceicao@uffs.edu.br

Resumo: Objetiva-se neste estudo analisar a visão dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental sobre as relações interpessoais entre os diversos participantes do ambiente escolar em uma escola municipal de Santa Izabel do Oeste (PR). Dentre os diversos participantes da prática educativa estudados, elegemos quatro grandes grupos de análise: Relações Professor-Aluno; Direção-Aluno; Equipe de Apoio-Aluno e Aluno-Aluno. Para cada um dos grupos elencados, fez-se uma revisão conceitual. Enfoca-se também a questão do protagonismo infantil. Como metodologia adotada, trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, por meio de um estudo de caso. Constatou-se que os alunos mantêm boas relações interpessoais com os professores, direção e equipe de apoio. Entretanto ao analisarmos as relações entre aluno-aluno, percebemos que, dentre as escalas apontadas por Del Prette & Del Prette, a escala Auto-Controle aparece destoante, pois grande parte dos alunos demonstra não apresentar esta habilidade no trato com seus colegas.

Palavras-chave: Relações Interpessoais; Práticas Educativas; Protagonismo Infantil; Gestão Democrática e Participativa; Educação Básica.

Introdução

Os relacionamentos interpessoais parecem determinar o clima dentro de uma instituição. Segundo Chiavenato (2003), clima organizacional é a qualidade do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada pelos membros de uma instituição e que exerce influência nos seus comportamentos. Não é difícil concluir que, se os relacionamentos entre as pessoas em uma instituição são bons há, portanto, um clima acolhedor, de confiança e de respeito que influenciarão positivamente nos comportamentos das pessoas dentro deste grupo.

A boa convivência requer que aprendamos a desenvolver habilidades interpessoais: comunicativas, relacionais, emocionais e sociais.

Será que no espaço educativo temos aprendido a desenvolver tais habilidades? Será que as pessoas envolvidas acreditam que precisam desenvolver tais habilidades ou isso faz parte dos valores a serem desenvolvidos individualmente? Há na instituição escolar uma ação pensada e planejada para ser sensível ao desenvolvimento destas habilidades como prática educativa?

Para Antunes, “Relações interpessoais é o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas” (2003, p.15). Com base neste pressuposto, entende-se que precisamos verificar quais são os procedimentos necessários para o estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias como prática educativa intencional no ambiente escolar.

Desta forma, este trabalho focaliza a questão das relações interpessoais como prática educativa intencional no espaço escolar e os diversos elementos que influenciam o desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias na visão dos alunos. Colocamos os alunos como protagonistas deste estudo, a fim de nos mostrar como eles percebem os sujeitos das relações (relação professor-aluno, relação direção-aluno, relação serviço de apoio-aluno e

relação aluno-aluno) e como classificam a qualidade desses relacionamentos dentro do espaço escolar.

Temos como problema de pesquisa: qual é a visão dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental sobre as relações interpessoais como prática educativa no ambiente escolar?

Portanto o nosso objetivo geral é analisar a visão dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental sobre as relações interpessoais entre os diversos participantes do ambiente escolar.

Como objetivos específicos pretende-se: identificar as percepções dos alunos em relação às relações interpessoais entre os diversos participantes do ambiente escolar; e, analisar e classificar a visão dos alunos sobre as relações interpessoais.

A fim de alcançar os objetivos propostos, adota-se como metodologia a pesquisa quanti-qualitativa. A coleta de informações realizou-se por meio de um questionário (instrumento de pesquisa) e a análise destas informações foram transformadas em dados (quantitativo e qualitativo) expressos em tabelas.

Relações interpessoais no ambiente escolar e a importância da relação professor-aluno

As relações interpessoais no contexto educacional, ou seja, como prática educativa dentro de um olhar sistêmico, são desafios encontrados pelos profissionais da educação. Desse modo, ao olhar para este espaço de relações e de múltiplas convivências, desenvolver relações interpessoais satisfatórias é algo complexo e que passa indiscutivelmente pelo trabalho em equipe. Segundo Rocha:

O desenvolvimento das relações interpessoais é essencial para se obter boas convivências entre as pessoas. Pode-se planejar esse desenvolvimento para atender aos objetivos individuais e grupais. Um dos aspectos que contribuem para o cumprimento satisfatório das relações interpessoais é o trabalho em equipe, no qual o grupo procura um intercâmbio entre o objeto e o desígnio, tal como a interdisciplinaridade no ambiente escolar, na qual se congregam docentes

de disciplinas afins para o desenvolvimento de um projeto que objetive trabalhar o mesmo assunto, com objetivos peculiares. (2009, p.18).

Cada pessoa vive em um universo de individualidade, seus desejos, gostos, iniciativas, pensamentos e interesse, por isso torna-se difícil estabelecermos relações interpessoais satisfatórias, e principalmente entendê-las.

Nas nossas experiências cotidianas como sujeitos sócio-históricos, vamos construindo impressões pessoais sobre como entendemos os nossos relacionamentos e como nos relacionamos com outros. A escola é um *locus* destas construções e caberia nos indagar como a escola tem trabalhado essas relações. A escola o faz de maneira intencional como prática educativa por meio do PPP ou as ações são aprendidas pela observação e repetição de padrões de comportamentos?

Obviamente essa não é uma questão de fácil resposta, os relacionamentos já são por si mesmo algo muito complexo. Na escola os laços afetivos vão se estreitando e muitas vezes se desgastando pela convivência. No dia-a-dia escolar, nos deparamos com situações inesperadas perante as quais não sabemos como agir e nos comportar. De acordo com Antunes (2003), não é fácil definir essa questão, pois as relações que envolvem alunos e professores, professores e professores, professores e pais e ainda muitos outros atores do universo escolar, são marcadas pelo imprevisível e, como assim são, nem sempre é possível antecipar o uso de uma ação ou estratégia que atue como sensibilizadora das relações interpessoais.

Trataremos agora de focar a importância da relação professor-aluno nas relações interpessoais no ambiente escolar. O processo ensino-aprendizagem envolve vários fatores e, ao buscarmos elencar alguns elementos determinantes quanto ao bom relacionamento professor-aluno, destacamos que ação do professor em sala de aula depende de sua concepção sobre o que é educação e sociedade. Abreu & Masseto (1990) afirmam que:

O modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade e que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. (p.115).

Ter uma visão clara do professor do que é ensinar e aprender e de qual aluno se deseja formar é o início da construção de relacionamentos interpessoais satisfatórios.

Ao se tratar da convivência escolar entre professores e alunos também é fundamental que o aluno desperte gosto por estudar e pela “disciplina”. A motivação do aluno é igualmente importante na relação professor-aluno.

Podemos considerar que o processo das interações relacionais entre professor-aluno deve ser mediado por laços afetivos que extrapolem a condição de meros objetos de interação. A este respeito Quintas (2005) traz a ideia de âmbito.

Todo âmbito tende, por natureza, a relacionar-se com outros e enriquecer-se mutuamente. Se nos acostumamos a ver nossa própria realidade e as realidades que nos rodeiam como âmbitos, e não só como objetos observaremos que nosso entorno vital não é um mero conjunto de coisas, mas um vasto universo de âmbitos que se criam, se entrelaçam e cresce, e por vezes se destroem”. (p.39).

No relacionamento professor-aluno, ao se criarem âmbitos, podemos impedir as várias barreiras que bloqueiam o bom funcionamento relacional. Os conflitos devem ser vistos não como um problema a ser evitado, mas como possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de habilidades sociais. Pois nós, seres humanos, nos comportamos conforme o estímulo que recebemos e reagimos conforme as circunstâncias e necessidades exigidas, tendo em vista a nossa adaptação.

Diante do que foi exposto acima acreditamos que é preciso ensinar a conviver. A escola precisa trabalhar e desenvolver valores

e princípios que ajudem no processo de aprimorar as relações interpessoais.

3. A gestão democrática na escola e o protagonismo infantil em pesquisas com crianças

A gestão do espaço escolar nasce na busca de se promover uma melhoria na organização do sistema educacional a respeito do ensino na escola. Este ensino tem um objetivo diariamente a ser praticado dentro da administração escolar.

Segundo Luck (2002),

No contexto da educação brasileira tem sido dedicada muita atenção a gestão na educação, o que, no entanto um conceito novo, superador do enfoque limitado de administração se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas, ainda mais carentes de liderança clara e competente, de referencial teórico-metodológico avançado de gestão, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução de seus problemas. (p.11).

O conceito de gestão democrática e participativa vem sendo trabalhado nas escolas como uma forma de superação do trabalho do diretor como um administrador. Na gestão democrática da escola, a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões é um balizador das ações a serem praticadas no espaço escolar. E de acordo com Libâneo (2008) valoriza-se, assim, “a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso” (p.132).

As práticas educativas adotadas pela gestão escolar geram relacionamentos interpessoais satisfatórios ou não. Sendo assim, compete à gestão escolar estabelecer um bom relacionamento com

os sujeitos envolvidos no contexto educacional e manter um bom entrosamento, ou seja, saber se relacionar com toda sua equipe de trabalho.

Ao gestor de uma escola democrática compete, além de estar atualizado e atento ao processo ensino-aprendizagem, ter competências e habilidades para o trabalho coletivo, a liderança de grupos, a tomada de decisões e resoluções de problemas. Deve possuir conhecimentos de como as pessoas se relacionam e como esse relacionamento influencia o trabalho de sua equipe.

Tratamos agora de evidenciar a questão do protagonismo infantil. Ferreira (2004) diz que:

A origem etimológica do termo remete a palavra *protagonisteis* que, no idioma grego, significava o ator principal de uma peça teatral, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento'' (p.3).

Colocar os alunos como ator principal desta pesquisa é acenar para as possibilidades das crianças participarem das práticas educativas relacionadas a sua vida, neste caso, a sua vida escolar. Muitas pesquisas são feitas com crianças, mas não dão voz e vez a sua efetiva participação, ou seja, muitas pesquisas são sobre as crianças e não com as crianças. Segundo Campos (2008):

(...) Mas o que importa reter é que a presença da criança na pesquisa não é nova. O que talvez possa ser considerado como tendência recente seja o debate sobre a condição em que a criança toma parte na investigação científica. (p.35).

As pesquisas que envolvem o protagonismo infantil buscam questionar, aprofundar, e discutir a presença das crianças nos assuntos que dizem respeito a sua vida, o que muitas vezes era feito pelos adultos. Era a figura do adulto que era valorizada e colocada no centro dos estudos.

Os estudos elaborados a partir do protagonismo demonstram a necessidade de reconhecer as crianças como atores

ou sujeitos sociais, ativos em um contexto de sociedade e parte integrante da cultura a qual pertence.

4. A convivência entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades sociais

Outro contexto que necessita ser pensando nas relações interpessoais que são estabelecidas dentro do ambiente escolar é entre os próprios alunos, a relação aluno-aluno.

A escola é o ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais, pois é um espaço social com grande número de pessoas e legitimado para a educação formal.

O desenvolvimento de Habilidades Sociais é uma alternativa para lidarmos com as questões de relacionamentos interpessoais com os alunos. Del Prette & Del Prette (2005) definem habilidades sociais como:

O termo habilidades sociais aplica-se a noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais. A competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades em um conjunto de situações. Muitas vezes, uma pessoa possui as habilidades, mas não as utiliza no desempenho por diversas razões, entre as quais a ansiedade, crenças equivocadas, dificuldade de leitura dos sinais do ambiente. Na dinâmica das interações, as habilidades sociais fazem parte dos componentes de um desempenho social bem sucedido. A competência social qualifica a proficiência desse desempenho e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações, em função de seus objetivos e valores articulando-as as demandas imediatas do ambiente''(p.19).

O enfoque sobre o desenvolvimento das habilidades sociais vem sendo trabalhando e explorado nos campos educacionais em geral, mais especificamente nas escolas, porque a escola e a sala de aula tornam-se um espaço imenso de interações sociais.

Del Prette & Del Prette (2005) em seus estudos atuais desenvolveram um conjunto de escalas ou categorias que servem

de referencial para identificar a qualidade da relação que o aluno estabelece com colegas e professores. São elas: 1. Habilidades de Empatia e Civilidade: habilidades de expressão de sentimentos positivos de solidariedade companheirismo ou polidez social, por exemplo, fazer e agradecer elogio, de oferecer ajuda e pedir desculpas; 2. Habilidades de Assertividade de Enfrentamento: habilidades de afirmação e de defesa de direitos e de autoestima com risco potencial de reação indesejável (maior probabilidade de rejeição, de réplica ou de oposição), por parte do interlocutor, por exemplo, solicitar mudança de comportamento do outro, defender-se de acusações injustas e resistir a pressão do grupo; 3. Habilidades de Autocontrole: habilidades que envolvem o controle emocional diante de frustração ou reação ou indesejável dos colegas, por exemplo, recusar pedido do colega, demonstrar espírito esportivo e aceitar brincadeiras; 4. Habilidades de Participação: habilidades de envolver-se e comprometer-se com o contexto social mesmo quando as demandas do ambiente não lhes são especificamente dirigidas, por exemplo, responder a pergunta da professora, mediar conflitos entre colegas e juntar-se a um grupo em brincadeiras.

Muitos problemas relacionais na escola são vivenciados pela falta de habilidades sociais. A escola traz a possibilidade do contato social da criança com outras crianças e adultos. Vê-se a importância deste contato para o estímulo e desenvolvimento destas habilidades e com isso a oportunidade de vivenciar novos desafios pertinentes aos relacionamentos interpessoais que irão compor a vida em grupo. Por isso também vemos a importância da escola na promoção de práticas educativas que visem o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos.

5. Metodologia

Esta pesquisa volta-se para toda a equipe escolar - professores, alunos, equipe de apoio, direção e coordenação -

sendo os alunos os sujeitos que estarão dando sua opinião sobre como veem o relacionamento interpessoal no ambiente escolar. A faixa etária destes sujeitos compreende a idade de nove a doze anos tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino.

Para a coleta de informações da pesquisa, foi elaborado e conseqüentemente aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas. Estas perguntas cobriram o repertório dos blocos estudados: 1. Relação professor-aluno, 2. Relação direção-aluno, 3. Relação equipe de apoio e alunos e por fim, 4. Relação aluno-aluno.

6. Resultados e Discussões

A tabelas 1 está relacionada com o 1º bloco/grupo de análise sobre as relações interpessoais entre professores e alunos.

Tabela 1: Percepção dos alunos quanto ao bom relacionamento com os professores.

Nº de alunos (f)	Concordo	Concordo totalmente
11	48%	_____
12	_____	52%
Total		100%

Fonte: Dados extraídos dos questionários

Na tabela 1 percebe-se que 52% dos alunos disseram “concordar totalmente” no sentido de ter boas relações com os professores, seguido de 48% que disseram que “concordam”. É importante mencionar que no instrumento aplicado aos alunos havia ainda outras escalas que não foram mencionadas. São elas: “nem concordo, nem discordo”; “ discordo”; e, “discordo totalmente”.

A tabela 2 está relacionada com o 2º bloco/grupo de análise sobre as relações interpessoais entre professores e alunos.

Tabela 2: Visão dos alunos quanto ao seu relacionamento com a diretora da escola.

Nº de alunos (f)	Concordo	Concordo totalmente
19	82%	_____
4	_____	18%
Total	_____	100%

Fonte: Dados extraídos dos questionários

Consoante à tabela 1, vemos que a total maioria dos 82% “concordo totalmente” apresentam plena satisfação quanto ao seu relacionamento com a diretora, sendo uma questão que merece ser mencionada, pois reflete uma gestão democrática e participativa na opinião dos alunos.

A tabelas 3 está relacionada com o 3º bloco/grupo de análise sobre as relações interpessoais entre funcionários e alunos.

Tabela 3: Opinião dos alunos a respeito dos funcionários de serviço de apoio aos alunos.

Nº de alunos (f)	Concordo	Concordo totalmente
11	48%	_____
12	_____	52%
Total	_____	100%

Fonte: Dados extraídos dos questionários

Como pode ser visualizado na tabela 10 a maioria dos alunos 52% “concordo totalmente” e 48% “concordo” apresentam ter uma boa relação com as cozinheiras.

Na tabela 4, para podermos verificar as relações entre alunos-alunos, utilizou-se as categorias mencionadas no capítulo 4 com o referencial teórico da Del Prette & Del Prette (2005). São categorias que analisam as habilidades sociais dos alunos com seus pares: o: 1) Empatia e Civilidade; 2) Assertividade de Enfrentamento; 3) Auto-controle e 4) Participação.

Tabela 4. Manifestação das Habilidades Sociais dos alunos, conforme Del Prette (2005).

Categorias	Habilidades sociais	(f)	Não habilidade social ativa	(f)	Não habilidade social passiva	(f)	Total de Não habilidades	(f)
1. Empatia e civilidade	74 %	17	4%	1	22%	5	26%	6
2. Assertividade de enfrentamento	70%	16	17%	4	13%	3	30%	7
3. Autocontrole	57%	13	26%	6	17%	4	43%	10
4. Participação	74%	17	13%	3	13%	3	26%	6
Média %	69%	16	15%	3	16%	4	31%	7

Fonte: Dados extraídos dos questionários

Na tabela 4, de acordo com a Categoria 1 (Empatia e Civilidade), os dados demonstram que há uma habilidade social satisfatória (74%). Já a respeito de ter uma não habilidade social ativa, também podemos analisar que 4% dos alunos, ou seja, um aluno, se manifestou dizendo que teria atitudes agressivas na relação com seus colegas. E na sub-escala, possuir uma não habilidade social passiva, que seria aqueles alunos que nesta situação não fariam nada, vê-se que 22% dos alunos têm essa reação, perfazendo um total de não habilidades sociais, ativas e passivas, de 26%.

Em se tratando da Categoria 2 (Assertividade de Enfrentamento), fica claro que a maioria dos alunos (70%) apresentam ter uma habilidade social satisfatória e produtiva. A respeito das não habilidades sociais ativas, que são os alunos que se expressam de forma agressiva, temos 17% dos alunos com este comportamento. Já em relação a não habilidades sociais passivas, 13% dos alunos tem comportamentos de fuga, se esquivando das demandas interpessoais, não reagem e não buscam um confronto direto diante de tal uma situação social. Temos aqui um total de não habilidades sociais, ativas e passivas, de 30%.

Como observa-se na categoria 3 (Auto-Controle), temos uma boa porcentagem de alunos, 57%, que demonstram ter auto-controle e apresentam estabilidade nas relações com os demais colegas. Por outro lado, temos 26% dos alunos que exercem uma não habilidade social ativa e 17% que exercem uma não habilidade passiva. Se somarmos as porcentagens de não habilidade sociais, ativas e passivas, temos 43% de alunos que demonstram não ter Auto-controle no trato com os colegas. Essas não habilidades sociais são expressas por situações daqueles que não aceitam perder em uma competição ou não aceitam partilhar algo e partem para a agressividade (não habilidade ativa) ou diante das situações como estas não se manifestam, apenas deixam passar a situação e retrai-se guardando frustrações (não habilidade passiva).

Na Categoria 4 (Participação) podemos afirmar que 74% dos alunos apresentam exercer relações interpessoais satisfatórias. Quanto às habilidades sociais ativas, 13% dos alunos entrevistados participam, porém de forma agressiva, demonstrando comportamentos de participação pela força e imposição. Nas habilidades sociais passiva, 13% dos alunos apresentam atitudes de passividade quanto a participação nos grupos. No total de não habilidades, ativas e passivas, temos 26%.

6. Considerações Finais

Conforme Cruz (2008), considerando os alunos os protagonistas de nossa pesquisa, buscou-se ouvi-los, dar vez e voz aos mesmos quanto sua visão sobre os relacionamentos interpessoais no ambiente escolar. Os alunos são considerados neste estudo como sujeitos centrais na educação, buscando sua participação ativa e constante dentro dessa temática.

Além de buscar trazer o protagonismo infantil nesta pesquisa, o estudo baseou-se em quatro grandes grupos, são eles: 1. Relação professores e alunos, 2. Relação direção e alunos, 3. Relação equipe de apoio e alunos, e 4. Relação alunos e alunos.

Esses grupos foram delimitados como forma de organização da pesquisa e foram fundamentais no sentido de identificar, analisar e classificar as percepções dos alunos a respeito das relações interpessoais no ambiente escolar.

No primeiro grupo, relação professor-aluno percebe-se através da pesquisa que é possível verificar as formas com que se concretizam as relações interpessoais deste grupo estudado. Os alunos demonstraram por meio dos dados que mantêm um bom (concordam) ou ótimo (concordam plenamente) relacionamento com seus professores. Por meio de alguns elementos mencionados na teoria, como motivação, interesse pelas atividades propostas e afetividade na relação professor-aluno, pode-se perceber que os professores fornecem e trabalham no sentido de manter um relacionamento interpessoal com seus alunos. Este fato se evidencia quando vemos que as escalas “nem concordo, nem discordo”; “discordo”; e, “discordo totalmente”, nem foram mencionadas pelos alunos.

No segundo grupo, relação direção-alunos, e, ressaltando a compreensão Luck, (2002) sobre a gestão democrática na escola, pode-se concluir que uma escola que não tenha uma gestão democrática participativa, atuante e preocupada com o seu trabalho, conseqüentemente não consegue apresentar uma boa qualidade nas relações interpessoais. A respeito deste grupo, relação direção-alunos, nossa pesquisa demonstrou que os alunos mantêm ótimas (concordam totalmente) ou boas (concordam) relações interpessoais no ambiente escolar. Não foram identificadas em nenhum momento do estudo questões de desagrado por parte dos alunos com a relação que os mesmos estabelecem com a direção. Isto é evidenciado ao não ser mencionadas as escalas “nem concordo, nem discordo”; “discordo” pelos alunos.

No terceiro grupo que trata da relação da equipe de apoio com os alunos, a pesquisa demonstra praticamente o que já foi mencionado no grupo 1 e 2, ou seja, os alunos mantem um ótimo (concordo totalmente) ou bom (concorrdo) relacionamento com

equipe de apoio, neste caso, as cozinheiras e zeladoras. Aqui também os alunos não fazem menção às escalas “nem concordo, nem discordo”; “discordo”; e, “discordo totalmente”. Ao relacionarmos o grupo 2, que tem como subsídio de análise a gestão democrática e participativa, com o grupo 3, parece-nos que as relações interpessoais nesta escola ocorrem dialogicamente e harmoniosamente.

Por fim, em se tratando da relação aluno-aluno, vê-se que nas categorias de análise das habilidades sociais de Del Prette & Del Prette (2005), nomeadamente para as categorias: 1) Empatia e Civildade, 2) Assertividade de Enfrentamento e 4) Participação que há uma boa relação entre os pares. Mesmo havendo indícios de conflitos entre os colegas, o estudo demonstrou que os alunos possuem habilidades sociais nestas categorias.

O ponto a ser comentado em relação às categorias de Del Prette & Del Prette (2005) é em relação ao item 3) Auto-Controle. É possível verificar pelos dados que um pouco mais da metade dos alunos estudados apresentam habilidades sociais satisfatórias (57%), mas quase a metade (43%) não demonstram ter habilidade social, seja ela ativa ou passiva. Este fato precisa ser visto e trabalhado na escola com este grupo de alunos.

Finalmente, podemos dizer que o presente trabalho deu conta dos objetivos propostos e atendeu as nossas expectativas.

Referências

- ABREU & MASSETO, M.TO. **Professor Universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ANTONIO, A. C. **Qual educação? Qual escola? Questões de pesquisa e estudos**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2011.
- ANTUNES, C. **Relações interpessoais e Auto-Estima**. Petrópolis. Editora Vozes Ltda, 2003.

- CAMPOS, M. M. **Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica.** In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas.* pp. 35-42. São Paulo: Cortez, 2008.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações.** Rio de Janeiro: Elsevier, 7. ed, 2003.
- CRUZ, S. H. V. **A escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.
- DEL PRETTE, Z. A.P. & DEL PRETTE, A. **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças: (smhsc-Del-Prette) Manual/Zilda A.P.Del Prette.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa** (3 ed). Curitiba: Positivo, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LUCK, H. **A evolução da gestão educacional, a partir da mudança paradigmática.** petropolis: Vozes, 2002.
- QUINTAS, A. L. **Descobrir a Grandeza da vida. Introdução á pedagogia do encontro;** tradução: Gabriel Perisse, São Paulo: EDSC, 2005.
- ROCHA, E. B. **Relações interpessoais.** 2009. Disponível em:<http://www.webartigos.com/artigos/relações-interpessoais/26749>. acesso em: 29-08-2015.
- ROCHA, E. A.C. **A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente as perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** UFSC/CED/NUP/: (s.1) 1999.

**A ARGUMENTAÇÃO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO
CONCEITUAL: ELEMENTOS PARA UM ESTUDO DAS
INTERAÇÕES VERBAIS EM AULAS DO 3º, 4º E 5º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Camila Comin Bortolini
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
camilla.comin@gmail.com

Adriana Dickel
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
dickel@upf.br

Resumo: O presente artigo expõe o núcleo central da pesquisa de doutorado sobre “argumentação no processo de elaboração conceitual: de um estudo de caso longitudinal acerca das interações verbais de estudantes do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental”. Compreendendo o trabalho com a argumentação sob dois vieses - ensinar argumentar e argumentar para aprender -, o objetivo deste texto é recompor sucintamente a trajetória intelectual da pesquisadora, propulsora da problemática da qual deriva a tese, bem como realizar uma análise preliminar de uma cena de sala de aula em que crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental estão envolvidas pelo estudo do gênero textual Carta de Reclamação. Toma-se como referência autores do campo histórico-cultural e da psicologia cognitiva, entre eles, Bakhtin (2014), Vigotski (2009), Luria (1986) Bruner (2001), Pontecorvo (2005), Leitão (2013), dos quais provêm conceitos articuladores do presente estudo: interação, dialogismo, conceitos espontâneos, conceitos científicos, metacognição, argumentação. Resulta das reflexões a compreensão de que a constituição do professor como professor-pesquisador o municia de condições para criar soluções e novos modos de agir na sua prática pedagógica, e de há a argumentação entre os elementos constitutivos do processo de elaboração conceitual.

Palavras-chave: argumentação; elaboração conceitual; interação verbal; prática pedagógica reflexiva.

Questões introdutórias: a exegese de um percurso intelectual

A docência é uma profissão extremamente desafiadora, o que requer do professor uma constante disposição para aprender e investigar sobre a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Segundo estudiosas da área, no âmbito da docência, do ensino e da formação de professores, estudos vêm se desenvolvendo em nível internacional, sob a perspectiva da reflexão, como uma reação ao modelo que marca a atuação dos professores “como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhe ditam de fora da sala de aula” (ZEICHNER, 1993, p. 16). Para Zeichner, destacam tais estudiosas “os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação, tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir”, reconhecendo que o ensino precisa voltar às suas mãos. Em concordância, Tardif (2002) afirma que a prática reflexiva pode ajudar o professor a responder às situações incertas e flutuantes, dando-lhe condições de criar soluções e novos modos de agir no mundo.

Como professora há mais ou menos dez anos, inserida em contextos educacionais e pautada pela perspectiva da prática reflexiva, muitas foram/são as situações incertas e flutuantes, como diz Tardif, que se impuseram/impõem em minha trajetória. No entanto, foi em momentos de reflexão sobre o processo pedagógico e de auto-avaliação que comecei a me “incomodar” com a ação pedagógica, com o ensinar e o aprender, pois observava crianças com dificuldades de aprendizagem, com maior frequência e intensidade na leitura e na produção de textos, apesar de ter um planejamento didático, considerado por mim, até então, consistente. Como professora de língua, indagava-me: quais seriam

as causas das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos? Quais seriam as causas das dificuldades de ensino postas a mim enquanto professora de língua? Quais seriam os princípios, objetos de ensino que deveriam constituir uma aula de língua?

Em meio a essas inquietações, no ano de 2007, prestei seleção para ingressar no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. Tendo aprovação, iniciei as atividades no curso. Nesse, desenvolvi uma pesquisa intitulada “A sequência didática como recurso para o ensino da argumentação: uma experiência na 4ª série do ensino fundamental”, sob orientação da Professora Doutora Adriana Dickel. O estudo teve como propósito examinar, por meio de um estudo bibliográfico e da implementação de uma sequência didática, se crianças do ensino fundamental, na faixa etária entre nove e dez anos, eram capazes de produzir sequências argumentativas em que ocorresse o jogo entre argumento e contra-argumento, incorporando-as à produção de textos de opinião escritos, e investigar, ainda, que meios são necessários para a produção de uma proposta didática adequada para desenvolver tal habilidade.

Por que essa proposta? Pois, entre outras questões e pautada em documentos oficiais, considerava que tomar o gênero como recurso de aprendizagem sobre os usos e as formas que a língua materna assume tanto na modalidade oral como na modalidade escrita possibilitaria formar escritores competentes, capazes de ser e atuar no mundo criticamente, desenvolvendo neles a capacidade de argumentação de ideias, de contraposição, de elaboração de pontos de vistas. Apostava na hipótese de que é possível, com base em um trabalho sistemático, desenvolver nas crianças a capacidade reflexiva, bem como o ensino do texto argumentativo, mesmo sendo esta uma tipologia que, de acordo com pesquisas, é ignorada por muitos professores com o argumento de que esse tipo de texto é muito difícil para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esse trabalho contribuiu para ampliar meus conhecimentos na área da pesquisa científica, assim como nos estudos relacionados à complexidade do ensino da língua. Fundamentalmente, além de comprovar que crianças entre 9 e 10 anos, mediante a participação efetiva em uma sequência didática, conseguem produzir textos argumentativos, oportunizou-me a construção de um novo olhar para o processo pedagógico e, ainda, validar a ideia de que o professor deve possuir destreza e conhecimento com relação ao objeto de estudo com que irá trabalhar, para que possa se inserir efetivamente no processo de ensino-aprendizagem e manifestar condições de reflexão sobre as características e limitações de aprender, apresentadas pelo seu aluno.

Depois que concluí o mestrado (2009), segui participando do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização – GEPALFA –, vinculado à Universidade de Passo Fundo. Nele tive a oportunidade de continuar investigado questões voltadas para a língua como um objeto de conhecimento que pode ser manipulado, sobre o qual se pode falar e sobre o qual é necessário que se tenha conhecimentos específicos. Nesse sentido, novas questões curriculares e didáticas sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua vieram à tona, ou seja, novas reflexões puseram em desequilíbrio algumas das certezas que havia edificado em meu percurso intelectual até o momento. Entre elas as resultantes do trabalho de uma mestrandia participante do grupo de pesquisa que direciona sua investigação para o interior da sala de aula com o intuito de analisar em que medida as interações em aula permitem por em ação um dado gênero discursivo, nesse caso o argumentativo, e refletir sobre ele com vistas a constituir um conhecimento que se torne operacional para professores e estudantes quando diante de uma tarefa/situação de produção de texto que requeira as propriedades desse mesmo gênero. E, para isso, analisa episódios elaborados a partir de videogravações feitas durante o desenvolvimento de uma sequência didática que

objetivava o domínio da tipologia argumentativa e a produção de textos de opinião, isto é, analisa o trabalho desenvolvido por mim na qualidade de professora-pesquisadora.

Nessa investigação, a colega faz achados importantes, a saber: a elaboração de significados acerca das tarefas em questão na proposta didática requer o apoio do “outro” – seja a professora ou o colega –; a utilização de um gênero próximo do interesse dos alunos permite a atualização de conhecimentos prévios sobre texto; as aulas têm como centralidade as atividades didáticas, fator este impulsionado pelo desejo de um resultado, no caso, a produção de um texto argumentativo; esse foco restringe o tempo das interlocuções centradas na reflexão sobre o conhecimento implicado na linguagem em funcionamento e nos possíveis confrontos entre o conhecimento prévio e os conhecimentos e atividades oferecidos como “andaimes” pela professora-pesquisadora.

A partir disso, reverbera em mim diferentes sentimentos e inquietações, ambos voltados para minha prática pedagógica, pois ao mesmo tempo em que comprovava, com a dissertação de mestrado, o sucesso dos alunos referente à produção de um texto argumentativo mediante a participação efetiva em uma sequência didática, Stürmer (2010), ao analisar a mesma intervenção pedagógica, expõe uma fragilidade importante a quem objetiva desenvolver nos sujeitos um nível de reflexão sobre a língua que lhes permita atuar de modo autônomo e criativo nas várias situações de uso desse potente recurso cultural.

A interação verbal no processo de produção de conhecimentos

Assim como a análise delineada por Stürmer (2010), outras pesquisas apontam para as interações verbais como espaços potencializadores da aprendizagem, do pensamento reflexivo. Pontecorvo e Zuchermaglio (2005) constatarem como a situação específica de interação social em sala de aula, definida por elas

como discussão, pode comportar processos linguísticos e sociocognitivos sobremaneira relevantes para a aquisição de novas estratégias e de conhecimentos mais complexos. Ainda, demonstram que a “discussão” não se realiza “naturalmente” na escola, mas é o resultado da inserção de um conjunto de condições, as quais participam de um “pensar em conjunto”, da co-construção do raciocínio.

Corrobora dessa ideia Bruner (2001), ao mencionar que a produção de uma “comunidade de aprendizes” que atuem em colaboração fornece oportunidades de elevação da capacidade de entender o mundo, já que permite relações entre indivíduo instruído e não-instruído. Segundo ele, o “ato de ‘pensar sobre pensar’ é ingrediente principal em qualquer prática da educação” (p. 28). Isso implica aprender a pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico apropriado desse objeto para lidar com ele em situações concretas da vida. Nesse sentido, afirma que levar os alunos ao nível “meta” (prática da metacognição) é um fator de motivação para os envolvidos que, consciente e ativamente, participam do seu processo de aprendizagem, avaliando-o e regulando-o.

No entanto o que se observa, frisa Pontecorvo (2005, p.67), pautada em pesquisas desenvolvidas com crianças da Educação Infantil, é que o professor fala 70% do tempo e na maioria das vezes não produz um debate vivo e produtivo em sala de aula, apenas restrito à tríade *pergunta, responde, avalia*. Entretanto, apesar de perceber como processo ideal escolar um debate verdadeiramente mediado pelo professor, também observa grande potência naqueles articulados espontaneamente pelos alunos em diversos momentos de interação, em conversas em pequenos grupos, em grandes grupos, até numa perspectiva de tutoria.

Nessas condições, recupero as reflexões iniciais acerca de meu percurso intelectual e percebo uma ampliação considerável do nível de apreensão referente a conceitos como aprendizagem, interação verbal, argumentação, que até então embasavam a minha

prática. Isso não apenas no que diz respeito à constituição do significado desses termos, mas na ação desses conceitos em situações de aprendizagem. Estariam tais limitações conceituais entre as causas de, enquanto professora, restringir o tempo das interlocuções centradas na reflexão sobre o conhecimento implicado na linguagem em funcionamento dos meus alunos?

Na teoria sociointeracionista de Vigotski (2009), encontramos uma visão de desenvolvimento humano baseada na ideia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. Segundo esse autor, nossas funções mentais têm internalizadas as nossas relações sociais, que são, por sua vez, mediadas por um funcionamento linguístico.

Nessa mesma perspectiva, Bakhtin (2014) refere-se à interação verbal, a qual segundo ele contribui para que se compreendam os mecanismos de uso do discurso nas práticas sociais e forneçam subsídios para as atividades de linguagem nas mais diversas esferas do conhecimento. Compreende as situações de interação numa dimensão dialógica da linguagem. Essa dimensão constitutiva da língua, salienta Vigotski, se faz presente na construção e nos efeitos de sentido do discurso, na compreensão ativa e responsiva, como numa réplica, suscitando sempre uma reação, uma resposta do interlocutor. Essa relação contínua leva em conta como se assimilam as palavras alheias, como são criadas constitutivamente as respostas contextuais e como as práticas sociais influenciam nossos modos de interação.

Interligada a esse conceito de interação verbal está a argumentação, definida por Leitão (2013) como atividade sociodiscursiva. Essa concepção se aproxima às do campo teórico traçado por Toulmin (2006), as quais se constituem como atividades discursivas, pautadas nos usos reais da argumentação (contextos formais e informais), dentro de uma lógica epistêmica e empírica. No entanto, Leitão transcende tal concepção afirmando que a

argumentação traz em sua própria organização discursiva a possibilidade de promover a constituição de uma reflexão em nível metacognitivo, levando os indivíduos envolvidos a um movimento de autorregulação do pensamento, pois se vincula diretamente às propriedades semiótico-discursivas, isto é, “ações ou movimentos discursivos que constituem a argumentação”(2013, p.241) que a caracteriza e a diferencia de outras atividades discursivas. Segundo essa autora, os elementos responsáveis por tal distinção são:

1-a natureza das situações em que emergem (só se argumenta ante a existência, ou pressuposição, de uma divergência de opinião); 2- os movimentos cognitivo-discursivos que a constituem (justificação de ponto de vista, consideração e resposta a perspectivas contrárias) e 3- o propósito último a que serve (aumentar, ou reduzir, a aceitabilidade do ponto de vista em questão). (LEITÃO, 2013, p.244)

Para esclarecer empiricamente o argumento de Leitão acerca do conceito de argumentação, isto é, o de que a atividade argumentativa não se encerra em uma simples atividade discursiva pois leva os indivíduos envolvidos a um movimento de autorregulação do pensamento, exemplifico fazendo este exercício sobre minha própria atividade intelectual. Antes de estabelecer relações de sentido com tal teoria, concebia a argumentação como uma tipologia textual importante para o desenvolvimento do pensamento crítico dos meus alunos; no entanto, detinha-me nas situações de ensino-aprendizagem dos elementos estilísticos responsáveis pela capacidade argumentativa. Concentrava-me, como destaca Leitão (2013), em apenas uma das duas tendências da esfera argumentativa - ensinar a argumentar -, não percebendo a possibilidade de utilizar a argumentação para aprender, para pensar sobre o pensar, nas palavras de Bruner, isto é, para promover a consciência reflexiva, no intuito de ascender no processo de elaboração conceitual do objeto em estudo.

Vigotski (2009), ao tratar de aprendizagem e desenvolvimento, diz que a consciência reflexiva chega à criança

através do contato com o conhecimento científico, o qual é provido pela escolarização. O cerne de toda a análise dele está na inter-relação dos conceitos num sistema, “porque os conceitos não surgem na mente da criança como ervilhas espalhadas em um saco. Eles não se situam um ao lado do outro ou sobre o outro, fora de qualquer vínculo e sem quaisquer relações” (p. 359). Portanto, um conceito não pode existir fora de um sistema de conceitos e neste sistema os conceitos assumem diferentes níveis de generalidade que podem ou não estar dentro de uma mesma estrutura de generalização (significados). É chamada *medida de generalidade* a posição de um conceito no sistema total dos conceitos.

Essa produção de significados (generalização), por sua vez, conforme Bakhtin (1997), ocorre mediante relações dialógicas. Para ele, relações dialógicas são “relações de sentido” que se estabelecem entre os enunciados, situados na esfera da interação verbal. Sua presença é perceptível não somente em enunciados integrais, mas até mesmo em uma palavra isolada, ao funcionar como signo da posição semântica de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Resumindo, uma relação dialógica implica estabelecer com a palavra do outro relações que garantam significação responsiva perante o encontro de posições avaliativas.

Reportando-se às situações com as quais o indivíduo se depara, no caso do espaço escolar, com as situações de aprendizagem, e tomando como referência esta síntese teórica, é plausível identificar outra possível variável que atua em situações das quais Stürmer (2010) parte para suas constatações referente à minha intervenção pedagógica: havia naquela organização didática espaços para exercício de autorregulação / consciência reflexiva, para o estabelecimento desse nível de relações de sentido? E com relação às minhas práticas atuais: como se caracteriza o espaço-tempo em que se desenvolvem as situações de aprendizagem centradas na reflexão sobre o conhecimento implicado na linguagem em funcionamento? Há situações que visem potencializar a aprendizagem dos meus alunos, impulsionando as

habilidades mentais e o pensamento teórico? Para isso, de que outros conhecimentos o professor deve lançar mão, além do domínio do objeto de estudo com que irá trabalhar?

Argumentar para aprender: atividades sociodiscursivas e elaboração conceitual

Leitão (2013) destaca que os referenciais teóricos que ancoram estudos psicológicos e educacionais sobre a relação argumentar-aprender são, em sua maioria, por demais genéricos. Diante da crescente influência das abordagens socioculturais no estudo do desenvolvimento humano, um número maior de pesquisadores assume que a construção do conhecimento depende significativamente de *interações discursivas* que ocorrem em contextos educacionais. No entanto, a autora não se refere a quaisquer interações, mas as que denomina como “atividades sociodiscursivas”, já explicitadas anteriormente neste texto, sendo que essas, por mais simples que pareçam, ao serem realizadas no “plano discursivo”, implicam, “no plano cognitivo”, a operação de processos essenciais à construção do conhecimento. Deriva disso, portanto, o acentuado interesse por desenvolvermos um estudo sobre *a argumentação na constituição da elaboração conceitual*.

Envolvida por tal problemática, selecionei uma turma do 3º ano do ensino fundamental (2015) da escola em que atuo como professora do Projeto de Produção Textual e iniciei o registro de minhas aulas a partir de videogravações. O trabalho configurou-se no desenvolvimento de uma sequência didática para ensinar o gênero textual Carta de Reclamação, findando em um total de 20 horas/aula. Tal gênero foi escolhido com o propósito de verificar no decorrer da proposta a presença da argumentação a partir de seus dois vieses: no processo de ensinar a argumentar e no de argumentar para aprender. Com posse desse material e a partir de uma reflexão mais acurada do processo, pude encontrar dados que

justificam e motivam ainda mais o desenvolvimento de nossa pesquisa. Observemos a transcrição que segue:

Profe: quadra da escola e cobertura. Valendo! ((professora dá início ao jogo que consiste na elaboração de uma reclamação para a temática “quadra da escola e cobertura”). [...]

Aluna A: assim, o meu pai disse que esse era um projeto que tava na câmara de vereadores e eles não quiseram aprovar, eles não querem aceitar nenhum projeto do prefeito.

Profe: então o projeto da quadra e da cobertura foi para câmara de vereadores?

Aluna A: é e eles não quiseram aceitar.

Profe: isso seria uma reclamação?

Aluna B: seria uma reclamação.

Profe: ((professora olha para as crianças como se estivesse indagando: como assim? O que é uma reclamação?))

Aluna A: fazer uma reclamação contra os vereadores, que não é justo só porque o prefeito não quis fazer uma câmara de vereadores pra eles, eles não querem mais aceitar nada. ((resposta da criança considerando a expressão facial da professora)).

Aluna B: eles querem mandar em tudo, eles não concordam com nada, olha só o estado que tá nosso telhado aqui ó ((aluna mostra o telhado voltando-se para janela)), tiveram que fazer uma emenda.

Profe: stop. Atenção! ((professora indica fim do tempo para elaboração da reclamação no pequeno grupo e solicita a socialização da reclamação para o grande grupo)) (1m 30s - tempo marcado na ampulheta).

Aluna A: nós vamos reclamar contra os vereadores porque o meu pai falou que o prefeito faz os projetos e têm que passar pelos vereador para eles aceitá e só porque o prefeito não quis fazer a câmara pra eles, eles não tão aceitando mais nenhum projeto do prefeito. [...]

No excerto acima as crianças estão tentando produzir uma reclamação (um dos elementos que constitui o gênero textual em estudo) sobre uma temática real apontada pela turma em atividade anterior e explorada neste momento através de um jogo. O que chama atenção nessa interação verbal entre aluna/aluna e professora/alunas é a problematização (natureza da situação) gerada em torno da temática. A *Aluna A* de início expõe aos colegas do grupo um conhecimento que já possui referente ao tema, conhecimento este que, segundo Vigotski (2009), podemos

denominar de conhecimento espontâneo, o qual é caracterizado pela não arbitrariedade, pela compreensão inconsciente e pela aplicação espontânea.

Destarte, focada no objetivo do jogo, eu chamo a atenção do grupo para a observação do objeto de ensino, ou seja, se aquilo que a colega estava dizendo era uma reclamação, instaurando aí a dúvida (divergência de opinião) ou, de maneira implícita, uma contra-argumentação - “mas isso não é uma reclamação”. Na sequência, a partir do desafio posto pelo interlocutor, como diria Toulmin (2006), a *Aluna B* emite sua asserção (ponto de vista), com base no conhecimento espontâneo sobre o assunto trazido pela colega. Todavia, sem o grupo arrolar novas informações sobre o assunto, ficando na exposição do ponto de vista da *Aluna B*, e no intuito de extrair mais conhecimento dos alunos sobre o objeto em estudo, lanço um olhar duvidoso para a asserção posta, como se indagasse “o que tens para seguir em frente? A partir do que julga que a exposição da *Aluna B* se constitui numa reclamação?”.

Contrariada pelo meu olhar (consideração e resposta à perspectiva contrária), a *Aluna B* implicitamente externaliza seu ponto de vista em concordância com o da colega/discordância com o da professora e insere um novo dado, seguido de justificativa - “fazer uma reclamação contra os vereadores, que não é justo só porque o prefeito não quis fazer uma câmara de vereadores pra eles, eles não querem mais aceitar nada” (aumentando a aceitabilidade do ponto de vista em questão). Ao findar sua fala, acaba o tempo estabelecido para o debate e, com isso, o grupo precisou retornar e socializar sua produção com toda a turma. Resulta disso o enunciado “*nós vamos reclamar contra os vereadores, porque o meu pai falou que o prefeito faz os projetos e tem que passar pelos vereador para eles aceitá e só porque o prefeito não quis fazer a câmara pra eles, eles não tão aceitando mais nenhum projeto do prefeito*”. Nele, percebemos que a aluna vai além da elaboração da reclamação em torno da temática em foco; ela produz de forma espontânea outro elemento responsável pela construção do gênero em questão, ou seja, a justificativa da reclamação e chega,

portanto, em um nível superior de elaboração de um argumento. Deixa claro nessa construção linguística sua capacidade de colocar em funcionamento o objeto tomado para estudo naquela situação, a ação de reclamar. Além disso, podemos observar que tal interação caracteriza-se como uma “atividade sociodiscursiva”, estruturada a partir das três características básicas definidas por Leitão (2013) que a diferenciam de outras interações.

Quanto à apreensão do termo “reclamação”, podemos observar nesse excerto o início de um processo de elaboração conceitual, isto é, no momento em que solicitei ao grupo que determinasse o significado de “reclamação”, a *Aluna B* toma o turno da fala e responde não determinando “completamente o significado da palavra dada”, mas sim reproduzindo-o em uma situação prática. Segundo Luria (1986, p. 58-59), ao tratar sobre a determinação do conceito, tal resposta nos permite perceber o papel dominante jogado pelos “enlaces imediatos que se encontram por trás da palavra, os quais refletem certos traços presentes no objeto nomeado ou certa situação concreta na qual este esteja inserido”. Logo, essa determinação do significado dado pela aluna deu-se a partir de um enlace “real-imediato”, não ainda por um “lógico-verbal”, processo esse que certamente ocorrerá dependendo das proposições seguintes que guiarão o trabalho, considerando que, conforme Vigostki (2009), cada novo estágio do desenvolvimento da generalização (significado da palavra) é construído com base nas generalizações precedentes, o que mostra que os produtos da atividade intelectual anterior à atual não são descartadas, mas recriadas para construir novas estruturas a partir dos significados já elaborados, ampliando assim os níveis de generalização.

Ao concluir, algumas considerações

As reflexões postas até o momento permitem-nos acenar para as primeiras considerações sobre a relevância da

argumentação no processo de elaboração conceitual. Leitão (2013, p.248) em seus trabalhos analisa o mecanismo de aprendizagem que opera na argumentação; para isso foca seu estudo na dimensão epistêmica da argumentação. Segundo ela, “a necessidade de responder a oposição exige que o argumentador tome seu próprio argumento como objeto de reflexão e pondere em que medida este ‘resiste’ a dúvidas, questionamentos e contra-argumentos levantados pelo oponente”. E é justamente nesse processo de “revisão” de perspectiva que reside um poderoso mecanismo de aprendizagem, aspecto este, ainda brevemente, visualizado na análise do excerto em questão. Percebemos, por exemplo, que através da “atividade sociodiscursiva” as crianças são capazes de construir conhecimentos e que nessa posse também se edifica o processo de elaboração conceitual.

Leitão (2013) também afirma em suas pesquisas que, para a argumentação servir à construção do conhecimento em ambientes de ensino-aprendizagem, “os temas curriculares precisam ser construídos como temas debatíveis (...). Ou seja, temas em relação aos quais diferentes perspectivas coexistem (entre especialistas, entre aprendizes e especialistas) e podem vir a ser transformados via argumentação.” (p. 248). No entanto, na análise desse excerto percebemos as crianças tomar para debate também o conteúdo e não apenas o tema, ou pelo menos, ensejam a discussão sobre um objeto de ensino. Logo, retomando as reflexões expostas neste texto e aprofundando o que Vigotski (2009) diz sobre o significado da palavra - sobre o seu caráter dinâmico, além de conceber o processo de funcionamento dos significados no curso vivo do pensamento verbal “Plano Funcional” e não apenas no “Plano Genético” -, podemos apreender, no caso do ensino e da aprendizagem da língua, que o conteúdo, o significado dos termos, das palavras, podem, também, constituir-se como questões debatíveis em ambientes de aprendizagem. No geral, pautada nessa perspectiva teórica e referenciando o excerto em análise, é possível considerar que a capacidade argumentativa das crianças, bem como o domínio

deses recursos linguísticos foi determinante, ainda que de forma elementar, ou seja, pautado em “enlaces reais-imediatos”, para o processo de elaboração conceitual sobre o objeto de estudo em questão (reclamação). Com isso, cabe frisar que é possível desenvolver um trabalho assumindo a argumentação em seus dois vieses: ensinar a argumentar e argumentar para aprender.

Não obstante, tomando para avaliação minha postura como professora-pesquisadora, vale considerar que essa possibilitou além do delineamento dessa exegese do percurso intelectual, exercício fundamental que seguramente contribuiu para a tessitura da problemática que abarca a tese de doutorado em andamento (processo de autorreflexão), extrair para a pesquisa um viés metodológico, ou seja, chegar à pesquisa-ação, a qual, segundo Nunan (1993 apud ENGEL, 2000), é um processo que se constitui em um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, pois parte das inquietações e interesses dos sujeitos intrincados na prática, envolvendo-os em seu próprio desenvolvimento profissional e intelectual.

As questões sistematizadas até o momento, com base num primeiro olhar às interações verbais em situações de aprendizagem, permitem-nos compreender a estreita e significativa relação entre a argumentação e o processo de elaboração conceitual. Entretanto, ainda precisamos apreender que *apropriações conceituais esses sujeitos elaboram* no curso das interações pedagógicas cujas situações que lhes desencadeiam são intencionalmente organizadas para prover os alunos de recursos linguísticos e discursivos próprios de textos de caráter argumentativo, bem como arretar *a presença da argumentação na constituição das interações verbais que medeiam a reflexão sobre a língua, efetivada no ato da leitura e da produção escrita*. Tais questões não caracterizam a conclusão deste estudo, mas tomarão a centralidade do trabalho que lhe dá sequência.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ENGEL, G. I. *Pesquisa-ação*. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.
- LEITÃO, S. Uma perspectiva de análise do papel da argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem. _____. (Org.). In: *Novas tendências em psicologia do desenvolvimento: teoria, pesquisa e intervenção*. Recife: Universitária da UFPE, 2013.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- PONTECORVO, C. *Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem*. _____. (Org.). In: *Discutindo se aprende: interação verbal, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- STÜRMER, C. H. *A escrita na sala de aula: situando o papel da interação verbal na produção de textos*. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UPF/ RS, 2010.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

PROCESSOS DISCURSIVOS DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA EM TURMAS DE 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Dickel
Universidade de Passo Fundo - UPF
dickel@upf.br

Juliana Laimer
Universidade de Passo Fundo - UPF
laimerjuliana@yahoo.com.br

Silvia Maria Scartazzini
Universidade de Passo Fundo - UPF
sillvia@upf.br

Resumo

O presente trabalho objetiva expor um percurso de investigação realizado por uma rede de pesquisadores voltados ao estudo das situações pedagógicas de ensino da linguagem escrita em escolas públicas de três municípios, de diferentes estados brasileiros – São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Foi investigada a hipótese segundo a qual o processo de sistematização do conhecimento sobre a linguagem escrita é um fenômeno a ser observado em seu movimento e a sua configuração é um dos elementos constitutivos da interação entre professores, crianças e objetos de ensino nas situações didáticas. A maior ou menor dimensão desse fenômeno, os elementos que concorrem para a sua composição e, em especial, a qualidade dos conhecimentos ativados em seu curso são elementos fundamentais à elucidação da problemática vivida pela escola atualmente. Privilegia-se na exposição uma apresentação das linhas condutoras do trabalho, desde sua justificativa até a metodologia utilizada, e uma síntese

do estudo de um dos conceitos basilares e orientadores do projeto, o conceito de sistematização.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem; Sistematização do conhecimento escolar; Interação em sala de aula; Linguagem escrita.

Introdução

Nos últimos dez anos, notamos uma quantidade significativa de pesquisas e publicações sobre as condições do ensino da língua escrita nos três primeiros anos do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, avaliações em larga escala denunciam a péssima qualidade da leitura e da escrita entre crianças e jovens das escolas brasileiras.

No entanto, como alerta Batista (2011), há ainda poucas pesquisas que problematizam o *desenvolvimento* e a *consolidação* do processo de aprendizagem da língua escrita, especialmente pelo fato de não haver muitos acordos sobre o que ensinar e como ensinar após as crianças terem finalizado o “ciclo escolar de alfabetização”. Os baixos resultados obtidos nas provas aplicadas ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), segundo o autor, foram interpretados como um problema do processo de “alfabetização inicial”, deixando em segundo plano as condições do trabalho com a leitura no 4º e 5º anos. Além disso, os dados apresentados apontam para o fato de que “tudo parece indicar que parte dos problemas que enfrentamos hoje diga respeito à etapa de consolidação e desenvolvimento da alfabetização e não exclusiva e especialmente à etapa inicial de alfabetização” (BATISTA, 2011, p.06).

Rocha (2010), ao analisar os processos de aprendizagem da leitura identificados no Projeto *Geres*, indica que os alunos avançam consideravelmente na alfabetização inicial, mas que há uma

diminuição significativa no ritmo no 2º Ciclo (4º e 5º anos) do aprendizado da leitura e da compreensão dos textos. Além dela, Scartazzini (2005) constata a fragilidade que professoras de quartas e quinta séries manifestavam frente à necessidade de compreender a língua em ação em textos tanto de escritores experientes como de crianças com domínio básico do sistema de escrita alfabética no que tange a um arcabouço conceitual que lhes permitisse reconhecer e explorar as virtudes e os problemas que essas produções, tanto orais como escritas apresentavam. Já Dickel *et al* (2009), por meio de análise de situações de reflexão linguística propostas a alunos, observam que os procedimentos de leitura e de escrita construídos pelas professoras ao longo do processo de formação, assim como a tímida e incipiente reflexão metalinguística exercitada nesse percurso, não eram suficientes para dar consistência a um conjunto de atividades que propiciassem - agora na situação não somente de usuárias da língua, mas de instauradoras da língua como objeto de ensino e reflexão - a tomada de consciência acerca dos recursos disponíveis para o uso adequado da linguagem verbal e para a expansão dos conhecimentos acerca desse objeto.

Diante de tais constatações uma gama significativa de questionamentos se coloca aos pesquisadores, entre eles: a) Estaria no âmbito dos saberes do professor um dos elementos a condicionar as interações constituídas pela linguagem que se voltam para a linguagem escrita como objeto de conhecimento? b) Em que medida a linguagem que constitui o conhecimento na interação, ou seja, o processo discursivo que toma a própria linguagem como conteúdo da interlocução entre diferentes sujeitos, movimenta, ativa, complexifica, cerceia, adia a elaboração de conhecimentos sobre a linguagem escrita de modo que esse processo atue sobre os conhecimentos prévios dos estudantes e os conhecimentos linguísticos do professor, tornando a sua síntese disponível ao aprendiz para servir-lhe de base a novas aprendizagens e a novas formas de relação com esse objeto nas

situações concretas nas quais o saber sobre ele constitui-se necessário?

Esses questionamentos, possivelmente se constituem objeto de estudos de muitos pesquisadores preocupados com as práticas que se efetivam no ensino da língua, e moveram três grupos de pesquisa de instituições de ensino superior de diferentes estados do país - São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul - a unirem-se em torno de um projeto de investigação, a fim de descrever, interpretar e analisar as especificidades das práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, mais especificamente os processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de escolas situadas em três municípios, um de cada estado integrante do trabalho.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar resultados parciais do projeto desenvolvido entre 2013 e 2015, focalizando, inicialmente, a exposição em elementos identificadores desse trabalho, para, na sequência, expor uma síntese acerca do conceito de sistematização desenvolvido pelos grupos, produzida mediante estudos de diferentes naturezas e que subsidiou e continua dando bases ao processo de análise do material produzido em campo pelos distintos grupos.

Para compreender o ensino da linguagem escrita: um projeto a muitas mãos

Na busca por compreensões sobre o que vem ocorrendo no ensino e nas aprendizagens da linguagem escrita nas escolas de ensino fundamental, em especial, nos anos finais dessa etapa da Educação Básica, partiu-se da hipótese de que o processo de sistematização do conhecimento sobre esse objeto é um fenômeno a ser observado em seu movimento e de que a sua configuração é um dos elementos constitutivos da interação entre professores, crianças e objetos de ensino nas situações didáticas. A maior ou menor

dimensão desse fenômeno, os elementos que concorrem para a sua composição e, em especial, a qualidade dos conhecimentos ativados em seu curso são elementos fundamentais à elucidação da problemática pautada pela investigação.

As principais indagações que orientaram o trabalho das equipes, constituindo-se em seus objetivos específicos, foram: em que consiste a complexidade do processo de sistematização da linguagem escrita? Como a leitura, a produção de texto e a reflexão linguística são abordadas no processo de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita? Quais eventos e práticas de letramento escolar os professores em diferentes contextos culturais privilegiam para ensinar as crianças a ler, escrever e refletir sobre a linguagem escrita? Em que tempos e espaços das aulas de língua materna nos 4º e 5º anos é possível verificar processos de sistematização dos conhecimentos sobre a linguagem escrita em uma perspectiva discursiva? Que materiais didáticos (livros didáticos, cadernos de apoio, dicionários, livros de literatura, obras complementares) são utilizados como auxiliares no processo de sistematização dos conhecimentos sobre a linguagem escrita? Como se dão as escolhas curriculares para a construção de projetos didáticos autorais que envolvam o processo de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita nas atividades de leitura, produção textual (oral e escrita) e reflexão linguística? Como as professoras/os professores de 4º e 5º anos de diferentes redes municipais de ensino em contextos culturais específicos e situados organizam o seu trabalho pedagógico no ensino de língua? As interações verbais entre professores e alunos e entre alunos remetem a facetas do processo complexo de ensinar e sistematizar conhecimentos sobre a linguagem escrita na escola?

A investigação assumiu uma abordagem interpretativa e qualitativa de pesquisa, uma vez que, por meio dela, é possível identificar as práticas culturais, os locais específicos e os contextos em que as interações ocorrem, ou seja, estudar o fenômeno da sistematização dos conhecimentos sobre a língua escrita de forma

situada e local. Além disso, esse campo permite o emprego de metodologias adequadas à coleta, ordenação e organização de dados de forma flexível e sensível ao fato que gera o dado (KLEIMAN, 2002). Entre elas, a abordagem de cunho etnográfico. Os instrumentos de pesquisa utilizados abrangem uma gama ampla de técnicas para a coleta e geração de dados típicos da pesquisa interpretativa de base etnográfica, a saber: (i) observação participante em contextos formais e informais de ensino; (ii) gravação em áudio e vídeo de aulas de língua portuguesa no 4º e 5º anos; (iii) produção de diários e notas de campo; (iv) produção de fotografias de eventos de letramento em curso nas turmas pesquisadas. Tal conduta faz com que a investigação se defina como uma pesquisa qualitativa em educação, com enfoque sócio-histórico. Bogdan e Biklen (1994) elencam cinco aspectos que caracterizam esse tipo de investigação e que auxiliam a justificar a escolha por essa forma de pesquisa. Em uma pesquisa qualitativa: a) a fonte de dados é natural e o investigador é o instrumento principal; b) a investigação é descritiva; c) o que mais interessa é o processo e não o produto; d) os dados são analisados indutivamente; e) o significado possui relevante importância. Com base nessa compreensão, o processo de pesquisa é o grande protagonista da investigação, uma vez que tudo nele é analisado e dimensionado em conformidade com os objetivos que se pretende atingir. Em verdade, o resultado final vai sendo tecido ao longo da pesquisa, com base nas escolhas que vão sendo feitas em cada fase do trabalho.

Como foi antecipado, a pesquisa, financiada pelo CNPq, desenvolveu-se dentro de uma estrutura de rede, com pesquisadores de diferentes estados brasileiros (São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Envolveu-se com a pesquisa do polo do Rio Grande do Sul um grupo de estudos que desenvolve pesquisas na área da educação e da linguagem, desde 2002. Esse grupo desenvolveu a pesquisa em três escolas da rede pública de ensino, duas pertencentes à rede estadual e uma, à rede municipal,

situadas em bairros distintos do município de Passo Fundo. As pesquisadoras permaneceram durante 14 dias em cada escola, totalizando 28, 32 e 36 horas de aula registradas em áudio e vídeo e em diário de campo.

Ao longo dos 24 meses de execução do projeto, entre os grupos ocorreram três seminários durante os quais foram confrontados os dados produzidos, realizados estudos de aprofundamento e planejadas as ações subsequentes. Cada edição desse seminário ocorreu em uma das sedes das instituições parceiras. A seção que segue apresenta uma síntese dos estudos desenvolvidos pelos grupos acerca do conceito de sistematização, em especial, no primeiro seminário de pesquisa. Essa formulação constituiu um dos pilares da elaboração de um roteiro de observação produzido para apoiar o trabalho de campo e das análises do material produzido pelos diferentes grupos.

Compreendendo o conceito de sistematização - resultados parciais da pesquisa

O termo “sistematização” é frequente entre materiais que tratam do trabalho pedagógico de sala de aula. Assume, por vezes, a forma de adjetivos (trabalho “sistemático”) ou de locução adjetiva (atividade “de sistematização”). Mas que sentidos assume nas diferentes instâncias discursivas e nos distintos enunciados concretos? Ao explorarem materiais produzidos pelo Programa *Pró-Letramento* (ano) e pelo *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (2013), Guedes e Bunzen (2015) observaram como a palavra “sistematização” ou expressões equivalentes aparecem ao longo dos documentos, quais discussões, exposições ou problematizações mobilizam a palavra “sistematização” e quais acepções e sentidos podem ser inferidos do uso dessa palavra em enunciados concretos em formação de professores alfabetizadores. Segundo os autores, no primeiro deles, o termo “sistematização” aparece atrelado ao trabalho do professor e “vincula-se a uma qualificação do modo

como o professor deverá exercer o seu trabalho em sala de aula". Remete a uma frequência e a níveis de exigência crescentes com que determinadas capacidades relativas à linguagem escrita devem ser trabalhadas pelo professor. Já no segundo, sistematização determina um "tipo específico de atividade", através da qual cabe ao professor organizar conhecimentos em foco em suas aulas e em outras atividades desenvolvidas pelos estudantes. Nesse caso, o sentido de sistematização encontra-se inserido em um planejamento didático e voltado ao objeto de ensino.

Esse movimento dos sentidos assumidos pela palavra *sistematização* remete a autores que têm por foco a organização didática, o planejamento da aula, a relação entre conhecimentos científicos e conhecimentos escolares e a elaboração de conceitos nos contextos escolares. Como vistas a explicitar o conceito de sistematização que resulta dos estudos até o momento desenvolvidos no âmbito do projeto de pesquisa em tela, iniciar-se-á por dois deles: Lerner (2004) e Brousseau (2007).

Ao tratar sobre as condições dos livros didáticos, Lerner (2004) denuncia a ausência, nesses materiais, de relação entre as atividades de ler e escrever e os conteúdos gramaticais e ortográficos. Para mostrar em que nível de problema essa ausência se coloca, ela expõe o que segue:

Hoje, sabemos que não é suficiente organizar situações de aprendizagem nas quais os alunos enfrentam diferentes problemas sabemos que não é suficiente – no caso específico do ensino de língua – exercer as práticas de leitura e escrita. Além disso, é necessário *refletir* sobre o que se faz, ir conceituando de maneira explícita os conhecimentos linguísticos e discursivos que estão em prática, enquanto se lê ou se escreve, e *sistematizar* os conhecimentos que vão sendo explicados; é necessário que o professor convalide os conceitos que se aproximam dos saberes socialmente considerados válidos.

A *sistematização* e a *institucionalização* são processos que se contrapõem à incerteza do professor – e também do aluno – porque ajudam a vislumbrar pontos de chegada, momentos nos quais são "passados a limpo" os conteúdos que estão sendo ensinados e aprendidos.

A condução desses processos só pode estar a cargo do professor. O livro didático pode ter uma contribuição decisiva no processo de institucionalização se for constituído – como propusemos antes – por uma fonte de informação válida com a qual seja possível comparar os conceitos elaborados. A sistematização tem que se basear nos conhecimentos produzidos pelos alunos como resposta aos problemas confrontados ao ler e escrever (...). (LERNER, 2004, p. 133-134).

A extensão do trecho é importante para que se possam extrair todos os elementos necessários à reflexão. Lerner concebe a sistematização como uma ação situada em relação com outras ações, com vistas ao desenvolvimento de uma proposta didática. Em sendo assim, *sistematizar* implica a existência de uma situação de aprendizagem na qual se fazem presentes práticas de leitura e escrita, necessárias à solução de um problema que se coloque, e a reflexão sobre essa ação, para a qual devem convergir conhecimentos linguísticos e discursivos acionados por essas práticas. O ato de *sistematizar*, somado ao de *refletir*, é sucedido pela *institucionalização*, a qual “convalida” os conceitos emergentes da *reflexão* (e da *sistematização*, portanto!) pelo confronto com os conceitos científicos. Nessa última etapa, podem entrar em cena fontes de informação variadas (tais como o livro didático) que tragam consigo essa classe de conceitos. Pelo que se observa, Lerner entende que a *sistematização* consiste na elaboração dos conhecimentos linguísticos, acionados e produzidos pelos alunos em resposta aos problemas que se impõem no processo de ler e escrever.

Essa perspectiva de *sistematização* e *institucionalização*, etapas finalizadoras de um processo didático de elaboração de conhecimentos escolares, é herdeira das contribuições de G. Brousseau (1997) ao estudo das situações didáticas. Para ele, é preciso uma forma de organização sequencial de atividades didáticas que percorra quatro fases: a situação de ação, de formulação, de validação e de institucionalização. Inicialmente, em seus estudos, elas foram assim descritas:

Na situação de ação, o (a) professor (a) propõe um problema a ser resolvido (em qualquer área do conhecimento) e sugere que os alunos [o] resolvam utilizando o que eles já sabem. Assim, os alunos tentam resolver o problema a partir dos conhecimentos prévios [de] que já dispõem. Na situação de formulação, os alunos são convidados a explicitar para um colega (ou mais de um) a sua resposta, dizendo como chegou até ela. As pessoas conversam e tentam chegar a uma resposta única ou são conduzidas a perceber que mais de uma resposta é possível diante da situação proposta. Num terceiro momento, os alunos são desafiados a resolver novos problemas utilizando os conhecimentos que construíram em dupla ou em grupo (situação de validação). Por fim, na situação de institucionalização, o (a) professor(a) ajuda os estudantes a sistematizar os conhecimentos que foram construídos, complementando o que for necessário, e comparando as várias respostas encontradas. (BROUSSEAU apud LEAL, 2012, 149-150).

Cabe observar que, diferentemente do que propõe Lerner (2004), Brousseau considera, no trecho citado, como sistematização a ação desenvolvida na situação de institucionalização, a qual é precedida pelas fases anteriores, desde a atividade do aluno frente ao problema que lhe foi colocado para resolver com o auxílio do conhecimento que traz consigo, a explicitação e a negociação desse conhecimento prévio com um par e a validação do conhecimento resultante dessa negociação mediante a solução de novos problemas. É na situação de institucionalização que o professor interfere, “complementando” os conhecimentos utilizados e elaborados pelos alunos e provocando-os a comparar as diferentes formulações que entraram em cena no curso das etapas anteriores. Brousseau comenta que, inicialmente, as situações de ação, formulação e validação pareciam dar conta de todos os tipos possíveis de situação de aprendizagem e, portanto, de um ensino que atendesse a elas. Mas os professores que participaram dos estudos nas escolas e que levaram a termo a proposta didática, “ao cabo de um tempo, necessitavam ordenar um espaço, não queriam passar de uma lição à seguinte, queriam deter-se para ‘rever o que haviam feito’(...)” Segundo ele, os professores sentiam-se obrigados “a fazer algo”, em especial, “os alunos deviam se

aperceber do que haviam feito, descrever o que havia acontecido e o que estava vinculado com o conhecimento em questão, assumir os eventos da classe como um resultado dos alunos e do ensino, assumir um objeto de ensino, identificá-lo, situar as produções de conhecimento realizadas a outras crianças (culturais ou do programa), indicar quais podiam ser utilizadas novamente.”

Segundo o autor, tal demanda foi suprida mediante a proposição de uma nova fase, a fase de institucionalização, responsável por conceder a determinados *conhecimentos* o estado cultural indispensável de *saberes*. Para ele, os *conhecimentos* são

[...]os meios transmissíveis (por imitação, iniciação, comunicação, etc.), ainda que não necessariamente explicitáveis, de controlar uma situação e obter dela determinado resultado adequado a uma expectativa ou a uma exigência social. O *saber* é o produto cultural de uma instituição que tem por objeto identificar, analisar, e organizar os conhecimentos a fim de facilitar sua comunicação. (BROUSSEAU; CENTENO, 1991).

A situação de institucionalização permitiu, então, realocar os conhecimentos privados e públicos, produzidos nas situações de formulação e de validação, dentro de um repertório especial cuja importância e uso foram confirmados pela cultura e pela sociedade. Nesse movimento, torna-se fundamental a diferenciação entre conhecimento e saber, cabendo a este último a propriedade de permitir a organização de discursos comunicáveis, adaptados a seus destinatários e às diferentes situações em que são necessários (BROUSSEAU, 2007, p. 28-29). Tais estudos se revelaram fundamentais para a elaboração do conceito de sistematização desenvolvido no projeto.

O processo de construção de conhecimentos é contínuo e ocorre na ação dos sujeitos sobre e na realidade. A sala de aula cria um espaço e tempo específico para que esse processo ocorra relativamente a objetos que ainda não necessariamente estão à disposição dos sujeitos em sua vida diária. Por isso, necessita, por um lado, assemelhar-se às condições em que esses objetos serão encontrados e, por outro, provocar a *tomada de consciência* sobre as

aprendizagens que estão sendo realizadas, algo não necessariamente requerido pelas aprendizagens resultantes das experiências fortuitas e cotidianas. Isso implica necessariamente um espaço e um tempo de reflexão metacognitiva, ou seja, de operações deliberadas do sujeito sobre suas próprias ações intelectuais, mediadas pela linguagem e situadas na interação com um outro. Essa atividade indica a consciência do sujeito acerca de seus processos de pensamento, disponível em circunstâncias em que se faz necessário descrever e explicar esses processos a outras pessoas.

Segundo Bruner (2001, p. 28), o “ato de ‘pensar sobre pensar’ é ingrediente principal em qualquer prática da educação”. Isso implica aprender a pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico apropriado desse objeto para lidar com ele em situações concretas da vida. Quando o autor fala em “reflexão” faz menção ao ato de produzir sentido, ir para o nível “meta”, isto é, pensar sobre e como se estruturou o seu próprio pensamento, refletir sobre o que aprendeu por meio da exposição a esse conceito.

Nesse sentido, pode-se afirmar que levar os alunos ao nível “meta”, isto é desenvolver a prática da metacognição é um fator de motivação para os envolvidos que, conscientemente, participam ativamente no seu processo de aprendizagem, avaliando-o e regulando-o. Todo o interesse pela metacognição advém, assim, do fato de se ter demonstrado que esta variável desempenha um papel de primordial importância em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, principalmente, na resolução de problemas, na compreensão e comunicação oral e escrita.

Nesse sentido, a atividade de sistematização constitui-se como um espaço e um tempo para a elaboração intelectual dos conhecimentos e para a organização discursiva dos conceitos apropriados e de suas relações com outros já elaborados. Trata-se de uma atividade em intersecção com outras atividades que se articulam à aula. Essa atividade se realiza mediante um processo

interativo estabelecido entre professor e aluno/os e tem como centralidade o objeto de conhecimento, em nosso caso, a língua em suas propriedades estilísticas e/ou discursivas. Há uma intencionalidade presente nessa atividade: recuperar a elaboração produzida pelo aluno e confrontá-la com o conhecimento escolar sob o domínio do professor, com vistas a projetar o nível de elaboração inicial a um patamar mais complexo.

À sistematização convergem vários elementos, sendo que um dos principais (porque a distingue de outras ações em sala de aula) é a presença de uma classe de pensamento que transpõe a vivência pessoal *com* a língua para um contexto teórico que permite tratar *da* língua como um objeto de conhecimento. Em outras palavras, trata-se do momento em que se confrontam dizeres, saberes e fazeres sobre/com a língua (do professor, dos alunos, dos materiais didáticos) com as categorias provenientes de campos do conhecimento, principalmente o linguístico, e do qual pode resultar uma síntese que contenha elementos de aproximação entre esses dois universos, passível de ser externalizado em outras situações de comunicação.

Um dos problemas derivados dessa formulação diz respeito a como observar esse fenômeno em seu movimento durante as aulas e, ainda, que elementos são necessários para que ele ocorra integralmente. E outros mais: como interagem formulações do conhecimento linguístico em um nível epilinguístico e formulações em nível metalinguístico? Do ponto de vista metacognitivo, tais elaborações resultam em domínios qualitativamente distintos? Como repercute sobre as análises do fenômeno sistematização a diferença entre objetos de aprendizagem e objetos de ensino? Estaria a sistematização relacionada a todos os objetos de aprendizagem?

Além dessas, questões metodológicas também se impõem: o processo de sistematização em estudo poderia ocorrer em uma aula que se organiza mediante a lógica dedutiva e formal? Em se tratando dos estudantes, em que condições psicológicas e

cognitivas estaria aportado esse processo? Qual o papel da constituição de uma metalinguagem nesse processo? Tais perguntas têm composto a problemática sobre a qual se debruçam atualmente os grupos de pesquisa.

Por hora, indicam-se alguns elementos que pautaram o processo de observação em campo, os quais remetem a hipóteses sobre como está sendo conduzido o trabalho de apreensão do fenômeno sobre o qual os grupos se debruçam ou os elementos que potencialmente existam para que ele ocorra. Entre eles estão: as interferências realizadas pela professora junto a seus alunos durante diferentes momentos das aulas, os critérios de seleção dos conteúdos, o modo de exposição do objeto de estudo sobre a língua, a emergência desse objeto em aulas consecutivas, os contextos e os procedimentos de retomada dos conceitos linguísticos abordados, a interação entre os alunos e o objeto de ensino e a mediação feita pela professora nesses momentos, a configuração do espaço da sala de aula, os movimentos dos alunos durante as situações de interação com o objeto de ensino, os recursos utilizados pela professora nas aulas, as atividades e tarefas desenvolvidas por professora e crianças.

Considerações finais

A pesquisa educacional tem assumido um compromisso com as diversas realidades que constituem o fenômeno educativo, em especial, com a educação escolar. É ela ainda uma das formas de exercício democrático entre as gerações e de confiança nas possibilidades dos mais novos em assumir percursos que superem os problemas que gerações anteriores não conseguiram solucionar. Nesse sentido, a desconfiança face ao trabalho realizado por ela e a descrença em seu poder de contribuir para a formação de crianças e jovens afetam a pesquisa acadêmica. A pesquisa objeto desta exposição surge em meio a esse cenário.

Vale salientar, portanto, que sua abordagem não consistiu em depreciar o que na escola é feito tampouco o de achar culpados para a situação que a motivou. Deseja-se compreender o que se passa nesse lugar, como as vidas de crianças e professoras estão sendo conduzidas, que relação estabelecem com o conhecimento acumulado sobre os diferentes objetos de ensino e aprendizagem, imbuídos de uma expectativa, a de elucidar como “tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relações predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes que constituem a trama real em que se realiza a educação”. Isso porque a escola é

uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas -, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis e uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.11-12)

Nesse sentido, o conceito de sistematização não poderá assumir, no decurso das análises produzidas no âmbito do projeto, uma perspectiva prescritiva, por meio do qual se componham diretrizes que estabeleçam o que cabe à escola, ao professor, às crianças fazer. Mas que seja algo que apoie o professor na busca de um planejamento produtivo, enraizado nas expectativas de conhecimento das crianças, nas possibilidades de elaboração que elas manifestam e no desejo de entender o mundo que caracteriza o ser humano. Se à escola cabe contribuir para a produção da humanidade, cabe também à produção acadêmica apoiá-la nesse movimento complexo e altamente desafiador.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de., MORAIS, A. G. de. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.
- BATISTA, Antônio Augusto. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. In: *Revista Contemporânea de Educação*, UFRJ, 2011.
- BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: 1994.
- BROUSSEAU, G. *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DICKEL, A. et al. Possibilidades de in(ter)venções pedagógicas na sala de aula: um olhar sobre as micro-interações. *Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, n. 33, p. 143 - 165, maio/ago. 2009.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL. E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GUEDES, R. da S.; BUNZEN, C. Sentidos da palavra “sistematização” nos materiais do pró-letramento e do PNAIC. Trabalho apresentado no II Congresso da Associação Brasileira de Alfabetização, 2015, 15 p.
- KLEIMAN, Â. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em lingüística aplicada. In: Denize Silva e Josênia Vieira (Orgs.). *Análise do Discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002.
- LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. da G. (orgs.). *Livros de alfabetização e de português*. Belo Horizonte : Ceale; Autêntica, 2004. p. 115-136.
- ROCHA, G. Processos de aprendizagem da leitura identificados no Geres. Projeto de Pesquisa. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010.
- SCARTAZZINI, S. M. *O ensino da língua portuguesa em classes de 2ª, 3ª e 4ª séries das escolas municipais de Passo Fundo/RS*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, 2005.

ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS: PERSPECTIVA DE RIGON

Evandro Antônio Corrêa
Instituto Federal do Paraná
evandroacorrea@yahoo.com.br

Suzete Verginia de Souza Reiter
Instituto Federal do Paraná
suzete.reiter@ifpr.edu.br

Resumo: O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras tem recebido especial atenção por parte de pesquisadores e professores do idioma. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da metodologia “Oficinas de Aprendizagem” idealizada pela educadora Marcia Rigon, com a finalidade de verificar a prática docente dos professores. Essa metodologia de ensino busca despertar no aluno o empreendedorismo, criatividade e a capacidade de trabalho em equipe, levando o mesmo a adquirir autonomia no ensino das línguas. Desse modo, o professor passa de transmissor de conteúdo para mediador do conhecimento. São nítidas suas conquistas e as diversas dificuldades enfrentadas no trabalho em sala de aula, além disso, fica claro que o professor é um sujeito que deve se colocar na situação de eterno aprendiz, construindo seu conhecimento com comprometimento com a educação e seus alunos.

Palavras-chave: Metodologia; Oficina de Aprendizagem; Educação; Autonomia;

Introdução

Esse trabalho tem como tema a análise da metodologia da educadora Marcia Rigon: “Oficinas de Aprendizagem”,

apresentado no Curso de Letras do Instituto Federal do Paraná em 2016.

O ensino de uma Língua Estrangeira (LE) é importante na formação crítica e social dos alunos das escolas públicas do Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais confirmam tal fato, embasados em teorias pedagógicas e linguísticas, reforçando a tese de que aprender inglês não significa apenas inserir-se no mercado de trabalho, mas possibilitar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. No entanto, em muitos momentos o ensino de LE não privilegia o desenvolvimento e ficamos duvidosos em atribuir a falha à metodologia ou ao conhecimento do docente. Assim nos perguntamos: A metodologia de ensino, utilizada pelos professores da educação básica nas disciplinas de língua inglesa, interfere na aprendizagem dos discentes?

Os documentos da educação, Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) e Parâmetros Curriculares Nacionais e Estaduais, não apontam à realidade do Ensino da Língua Estrangeira na educação básica, tão pouco a metodologia que os professores utilizam em suas aulas e se as mesmas são eficazes. Por isso, pensamos ser necessário buscar reconhecer qual metodologia é mais eficiente no ensino da LE, no caso o inglês.

O trabalho tem como objetivo analisar a metodologia proposta pela educadora Márcia Rigon (2010), utilizada na Rede SESI (Serviço Social da Indústria) de Educação; Compreender o papel da educação perante o ensino da Língua Inglesa; Descrever a metodologia das “Oficinas de Aprendizagem” criada e desenvolvida por Márcia Rigon; Verificar o desenvolvimento e adaptação dos professores, perante a metodologia das “Oficinas de Aprendizagem”.

Segundo Almeida Filho (2005) há, no Brasil, um reconhecimento e valor educacional sobre o ensino e a aprendizagem de outras línguas presentes na escola, reconhecidos como um bem cultural, garantindo no currículo a presença da disciplina e, quando a eficácia do ensino escolar está prejudicada,

ainda há a possibilidade de aprender em escolas e institutos particulares de idioma.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira mencionam esta importância da seguinte forma:

A aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da Natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui pra desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (BRASIL, 1998 p. 37)

A globalização trouxe diversas características, como competitividade e certo sentimento de incerteza em relação ao futuro, provocando mudanças que são sentidas nas relações entre as pessoas, nas trocas de informações em todo o processo de conhecimento.

Educação: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa

Hoje, o conhecimento de uma língua estrangeira (inglês) deixou de ser visto como um meio de adquirir mais cultura e passou a ser uma necessidade de acesso a informações, conteúdos e conhecimentos veiculados com a mesma.

A aprendizagem de uma língua estrangeira segue padrões e processos distintos de outras aprendizagens. Como afirma Bergmann (2002):

A aprendizagem de uma língua estrangeira é diferente da aprendizagem de outras disciplinas, principalmente pelo seu caráter social, que prevê a interação, direta ou indiretamente, do indivíduo com povos e culturas diferentes da sua. Estando contemplada na área de conhecimento das ciências humanas, a aprendizagem de uma língua adquire um caráter individual e único, já que exige processos cognitivos ligados à experiência de vida de cada indivíduo. Conhecer a comunidade na qual a

língua-alvo está inserida é imprescindível, principalmente, se considerarmos a língua como um dos códigos que melhor representa a cultura de um povo. (2002, p. 64)

Quando se aprende/ensina um idioma, não é apenas a língua que é repassada; as culturas estrangeiras bem como as identidades estrangeiras também influenciam aqueles que se apropriam desse novo idioma (PETERSON, 2007); e esse contexto, no caso do inglês, “faz com que muitas crenças sejam criadas e recriadas reforçando a ideia de que, se o indivíduo quer pertencer ao grande grupo mundial precisa aprender a língua franca convencional” (CANAGARAJAH, 1999, p. 14). De acordo com Phillipson (1992),

A língua franca é uma língua que é usada para a comunicação entre diferentes grupos de pessoas, cada grupo falando uma língua diferente. A língua franca pode ser uma língua usada internacionalmente (ex. inglês), pode ser a língua nativa de um dos grupos, ou uma língua que não é falada por nenhum grupo como língua materna, mas possui uma estrutura e vocabulário simplificados, e é frequentemente uma mistura de duas ou mais línguas (p.42).

O desenvolvimento da competência e da comunicação intercultural depende de uma mudança de atitudes por parte do professor, que não poderá seguir adiante se não levar em conta os valores interculturais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno intercultural.

É importante que o professor esteja preparado para uma situação comunicativa de ensino, em que promova o envolvimento do aluno com os aspectos a serem adquiridos e temas a serem discutidos. Dessa forma, o objeto a ser estudado torna-se mais familiar ao aluno, e este, enquanto sujeito da linguagem, torna-se cada vez mais seguro no momento de formular seus próprios discursos e consciente do conhecimento que possui.

Segundo Borges (2011), a escolha de uma metodologia adequada com a finalidade de facilitar a compreensão de qualquer abordagem linguística é indispensável no ensino de línguas

estrangeiras, proporcionando, assim, uma formação continuada, eficaz e de fácil interação entre alunos e professores.

O ensino de inglês apresenta um grande problema: a falta de profissional qualificado para exercer a profissão, isso contribui expressivamente para a não aplicação de um método adequado, que venha a proporcionar o desenvolvimento linguístico eficiente e, conseqüentemente, um ensino e aprendizagem de qualidade.

A intenção não é doutrinar o professor no uso de um determinado método, mas informá-lo das opções existentes. Cabe a ele, partindo de sua experiência, das características de seus alunos, e das condições existentes, tomar a decisão final. (LEFFA, 1988, p. 211).

Cabe ao professor, na função de mediador, buscar as melhores formas para a capacitação de seus alunos. Ressalta-se, ainda, que não existe sala de aula com turma homogênea de modo geral, e que cada aluno pode apresentar um grau de dificuldade ímpar, salvo exceções. Não se deve pensar em um método único de forma generalizada.

Oficinas de Aprendizagem: Método Marcia Rigon

Márcia Rigon (2010), afirma que a escola tradicional esqueceu-se de preparar seus alunos para este novo mundo, este novo mercado de trabalho, que exige pessoas e profissionais comprometidos com seu desempenho pessoal, com seu trabalho, proativos, autônomos, independentes para tomada de decisões, empreendedores, com ampla atuação na sociedade em que estão inseridos, e que trabalham em equipe, sendo cooperativos, criadores, negociadores e críticos. “A escola tradicional esqueceu-se de dar asas aos seus alunos, para que ousem, inovem, empreendam”. (p. 15).

A partir dessa concepção de aprendizagem, Rigon propôs em 1991, uma nova metodologia de ensino e aprendizagem, as “**Oficinas de Aprendizagem**”. Esta foi inspirada em sua experiência com uma turma de ensino médio em uma escola

pública de Montenegro-RS, em uma aula de Literatura Brasileira, em 1977.

Em 2004, a metodologia foi apresentada a um grupo de executivos do Serviço Social da Indústria (SESI), que acolheu a ideia, implantando a metodologia na rede de Colégios SESI no Paraná a partir de 2005, tendo em vista a necessidade de formar indivíduos empreendedores e líderes para a nova demanda de mão de obra da indústria paranaense. (RIGON, 2010, p. 84)

Atualmente no Paraná, são 55 unidades do Colégio SESI (50 Escolas Nacionais e 05 com Metodologia Internacional, ou seja, bilíngue), que adotam essa nova abordagem com grandes resultados documentados, recebendo significativos prêmios locais, estaduais, nacionais e internacionais.

As Oficinas de Aprendizagem foram desenvolvidas para dar aos alunos e aos professores a oportunidade de trabalhar conhecimentos, valores, habilidades, talentos, dons e competências de forma significativa, transdisciplinar, interseriada, abrindo espaço para uma nova forma de aprender as quais levam os alunos a investigarem, aprofundarem-se, olhando as necessidades e às habilidades individuais dos mesmos, privilegiando as melhores maneiras de aprender.

Segundo Rigon (2010, p. 30), as principais características das Oficinas de Aprendizagem são: o trabalho permanente em equipe; a manutenção da criatividade nos alunos; a crença nas relações sociais produtivas; a construção de situações significativas de aprendizagem; o uso de estratégias de aprendizagem para facilitar o aprender; equipes de trabalho formando times de competência; resolução de desafios nas diferentes disciplinas, de forma transdisciplinar; a formação de turmas interseriadas; o desenvolvimento de autonomia e gerenciamento pessoal; uma forma articulada de trabalhar a sala de aula; o desenvolvimento de seres empreendedores; o desenvolvimento do prazer em aprender.

Segundo a Proposta Pedagógica do Colégio SESI (2011, p.33), oficina significa “lugar onde se opera transformação

notável". Se quisermos então analisar o sentido de oficina de aprendizagem, veremos que na própria acepção da palavra já está implícita a ideia de aprendizagem, visto que aprender significa "sofrer transformações, passar de um estado a outro; de um estado de desconhecimento para um estado de conhecimento profundo" (p. 33)

Como se opera aprendizagem? O aluno é desafiado a resolver ou a pensar sobre uma situação crítica, ou mesmo um desafio, um problema, apresentado pelos professores. O professor, neste momento de avanços e mudanças no ensino- aprendizagem, ainda é a pessoa mais indicada para apresentar o problema, o desafio. A partir da apresentação do problema, o professor passa a ter o papel de condutor do processo. Segundo Rigon (2010, p.42)

Ele orienta os passos, a sequência a ser seguida; pode mostrar possibilidades de caminho, mas ele não faz a aula, ele não dá aula, como conhece o conteúdo a ser apresentado profundamente e sabe como fazê-lo ser descoberto em toda a sua magnitude, ele é o gestor da aprendizagem.

Segundo a mesma autora, a oficina é, portanto, "um lugar de fabricação (de conhecimento), de reparação (de velhos conceitos), com muito serviço braçal e mental (tarefas, dever de casa, pesquisas, análises, projetos), com vistas á resolução de um desafio". (p.43) E este tem um prazo para ser resolvido e tem atribuições para cada um. E neste fazer, nesta troca, nesta interação, surgirá a aprendizagem de uma forma significativa, desafiadora e perene.

As Oficinas de Aprendizagem, ao propor uma abordagem diferente, com proposta de solução desafios gerando insights, com uma visão de escola aberta, dando, liberdade e autonomia para os alunos, transformando-os em alunos inovadores, estudiosos da profundidade das coisas; negociadores no trabalho em equipe, ousados, pelas possibilidades que lhe são ofertadas, autônomos, pela possibilidade de gerenciarem sua própria aprendizagem. (RIGON, 2010).

As Oficinas de Aprendizagem trazem consigo mudanças plausíveis em relação às salas de aula tradicionais. A **primeira mudança** é física, ou seja, a distribuição do espaço na sala de aula. As classes são substituídas por mesas de trabalho comuns, preferencialmente redondas, partilhadas em geral por quatro a seis alunos, que trabalham em equipe para a solução dos problemas apresentados.

A **segunda é a mudança** de abordagem. E esta mudança de abordagem requer que nossos conceitos e muitas vezes nossos valores mudem. As Oficinas de Aprendizagem serão as ideias, o trabalho em equipes de aprendizagem é o suporte para o desenvolvimento desta proposta, mudando o conceito de sábio conhecedor *versus* ignorante incipiente, visto que a formulação dos problemas, o desafio lançado, o planejamento e o replanejamento de estratégias, bem como a análise e solução, serão as bases do conhecimento do aluno e não mais o conhecimento do professor.

Novos processos de informações, gerados, principalmente pela internet, fazem a diferença hoje entre os que sabem fazer escolhas (o conhecimento) e os que só sabem ver as informações. Fazer escolhas, analisar, comparar, ser competente é, portanto hoje, o maior desafio que vamos mostrar aos nossos alunos como escolher as respostas certas, relacionando-as entre milhares de informações que recebe para formular as perguntas certas, as questões importantes para gerar novas informações. (RIGON, 2010, p. 26)

As novas crenças e atitudes são o resultado destas escolhas, exercitar as escolhas ainda é difícil e caberá ao professor desta escola um novo papel: o de fazer das escolhas um exercício constante, para dar aos alunos condições de: “serem capazes de escolher; saberem o que vão escolher; saberem usar o que já conhecem com as novas aquisições e interações de conhecimentos”. (RIGON, p. 20-30)

“Na escola, portanto, o papel do professor deve ser o de líder para implementar esta mudança no discurso, o pensar: visão,

missão; no querer, as metas; no sentir, a vivência. O sentir é a ponte”. (RIGON, 2010, p. 33)

E para que os professores possam exercer o papel de líderes é necessário que estejam conscientes de seus papéis em sala de aula; é preciso que se portem como líderes, para que sejam reconhecidos como tais pelo grupo de alunos.

Os professores só poderão liderar se estiverem convictos do seu papel perante a educação. Assim nos questionamos: qual é o papel do professor frente à Metodologia das Oficinas de Aprendizagem? É o que veremos no próximo item.

Na metodologia das Oficinas de Aprendizagem, o professor deixa de ser informante, para ser facilitador/mediador. Ele incita a aprendizagem, ele deixa de ser dominador, para ser o motivador, incitador e instigador, ele exerce o papel de Gestor e trabalha todos os “comos” da sala de aula: como serão apresentados os conteúdos, como serão conduzidas as comparações, análises, relações, enfim, como ele fará acontecer o processo de aprendizagem.

Conforme Rigon (2010), o grande desafio da oficina, para o professor, é que ele deverá estar sempre atento ao raciocínio que o aluno está fazendo, á linha de pensamento seguida, aos talentos e dons que se apresentam, para que possa usar técnicas e apresentar estratégias de aprendizagem que facilitem a resolução do problema, do “case” proposto, respeitando o ritmo, a linha de pensamento do aluno, as alternativas que este apresentar. Um dos mais importantes fatores de consistência desta metodologia é o trabalho em equipe. Não grupo de trabalho, mas equipe de trabalho, que deve estar presente na sala de aula e na sala de professores. Segundo Martins e Dorn,

As aulas são organizadas em torno da resolução de desafios. Uma situação ou um problema real, com questionamentos, são propostos pelos professores – ou alunos – e devem ser analisados, estudados, pesquisados e abordados de diferentes maneiras para a construção de uma ou mais soluções. (2011, p. 14080)

As diferentes disciplinas se complementam cruzando conceitos e conteúdos ao serem organizadas em torno de unidades globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas. Dessa forma, elaboram as teias de conteúdos, desenvolvendo nos alunos a visão sistêmica dos desafios a serem solucionados.

O professor é visto como facilitador motivador e gestor da aprendizagem, gerenciando a sala de aula, encorajando o aluno a desenvolver suas habilidades, a partir da observação do indivíduo isolado e nas equipes de trabalho. O professor é um observador-instigador que acompanha as estratégias de aprendizagem de seus alunos e os encoraja a descobrir suas próprias estratégias. (RIGON, 2010, p 51)

O professor é condutor do processo das Oficinas de Aprendizagem, lançando os desafios, orientando os passos e as seqüências a ser seguida. Como gestor, ele orienta o processo.

O professor também é visto como instigador, incentivando a descoberta, a análise, a crítica, reforçando as estratégias de aprendizagem de cada aluno estimulando-o a inovar, a ousar, a criar, lançando questões polemicas e instigantes, despertando nos alunos estas características essenciais a um ser empreendedor. Ele será norteador do aluno no seu ofício: o fazer levando o ato gerador do aprender. (RIGON, 2010, p. 52).

O aluno, passa a ser responsável pela sua aprendizagem. Ele passa a ser responsável pela construção do conhecimento com os seus colegas de equipe e de sala de aula. Ele compartilha com os outros suas habilidades, suas competências e seus saberes.

Com relação à didática de sala de aula, geralmente o professor inicia a aula explicando a atividade a ser realizada. O mesmo lembra a necessidade de cada equipe se organizar com materiais necessários ao trabalho; foco nos objetivos, no tempo de realização da atividade, dentre outros aspectos. Quando a atividade é individual, cada um deve se concentrar na sua realização para depois partilhar com a equipe. Quando o estudo é em equipe, alguém vai lendo, outro anotando e todos discutindo. É

importante que todos tenham seus registros ou cópia do trabalho final da equipe.

As dúvidas são tiradas entre os próprios alunos que se auxiliam e também com o professor. Nas correções, quando é individual se compartilha com a equipe; quando o trabalho é da equipe, se compartilha com as outras equipes (SESI, 2011). Nas aulas de língua inglesa o professor utiliza o idioma em todo momento, para que o aluno habitue-se naturalmente ao idioma. As atividades são realizadas levando em consideração a realidade dos alunos, assim o aluno vivência sua aprendizagem.

Durante as aulas, o professor explica as tarefas a serem realizadas pelos alunos e equipes; circula entre as equipes, auxiliando na organização e realização dos trabalhos; senta com as equipes; propõe questionamentos; e vai à frente realizando explicações quando necessário. Ao passar pelas equipes, o professor observa a presença dos alunos, questiona registra apenas a falta dos ausentes.

O professor deve conhecer cada aluno: como se organiza, aprende as estratégias que usa, com o objetivo de auxiliá-lo e indicar as equipes em que ele pode se desenvolver melhor. Cada aluno aprende do seu jeito, construindo e elaborando as informações e transformando-as em conhecimento (SESI, 2011). O professor realiza no início do bimestre o contrato didático de língua inglesa, assim o aluno tem ciência de todo o conteúdo que será abordado no decorrer do processo. Toda e qualquer atividade é programada através de um tempo estipulado, essa gestão de tempo facilita o rendimento das aulas de língua inglesa, pois o aluno deve cumprir essa orientação otimizando seu próprio tempo.

Com relação aos instrumentos de avaliação, encontra-se claro na Proposta Pedagógica do Colégio SESI que:

Para chegar ao resultado final de aprendizagem de cada oficina, no bimestre, o professor tem liberdade para escolher e elaborar seus instrumentos de avaliação, tendo consciência nos momentos fundamentais para avaliar o processo, tanto individual quanto coletivo. (SESI, 2011, p. 85)

Sendo assim, “são emitidos os seguintes conceitos para avaliação: O conceito é E (Excelente), B (Bom), S (Suficiente) e I (insuficiente)” (SESI, 2011, p.86). Instigar o aluno a ser um pesquisador é muito importante na metodologia Oficinas de Aprendizagem, uma vez que nesse processo o aluno pode construir conhecimento e autonomia. Para suscitar no aluno tal autonomia e espírito investigativo torna-se essencial que o professor não seja apenas um repassador de informações, mas que estimule os educandos na descoberta de novos conhecimentos, assumindo o papel de mediador. Nas palavras de Freire (1994, p. 47), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Ao organizar as Oficinas de Aprendizagem, os professores selecionam o tema de estudo da oficina, por meio de um desafio a ser selecionado, e a carga horária para cada disciplina. O aluno é convidado a resolver esses desafios nas diferentes disciplinas, por meio de exercícios, simulações de eventos, pesquisas, testes da orientação do professor, da troca de experiência entre os componentes das equipes, do uso da criatividade, do pensamento crítico. A partir desse desafio, visto por diferentes olhares das múltiplas disciplinas de sua matriz, ele poderá entender que o mundo se organiza por sistemas relacionados, e que a solução para os desafios não aparecem isoladamente, mas no contexto dessas relações, pelos conteúdos trabalhados num ambiente de aprendizagem transdisciplinar. A transdisciplinaridade será à base de organização das oficinas, dos planos de estudos dos professores, dos diários de classe e das atividades de aprendizagem.

Todo o conteúdo do ensino médio será estudado profundamente dentro das oficinas de aprendizagem, que desenvolverão o conhecimento dos alunos, pela apresentação de uma afirmativa, geradora de um desafio da aprendizagem.

As Oficinas de Aprendizagem, segundo Miquelin (2008, p 25),

São constituídas como estruturas flexíveis, em torno de um desafio central, contextualizado num tema, com modo de funcionamento semelhante a uma rede de significados. Essa rede não prioriza disciplinas, mas, sim, a natureza de um problema que na verdade é interdisciplinar e real, sem caráter artificial. Sendo uma rede, ela leva os sujeitos a criarem e interpretarem múltiplas soluções e não a encontrarem uma solução predeterminada (a questão que possui uma única e determinada resposta não constitui um problema).

Morin (2003) aponta que as realidades e os problemas delas são cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. Assim, torna-se essencial pensarmos de forma global.

Os conteúdos das oficinas serão, então, definidos pelos professores com acompanhamento do orientador pedagógico que fará o controle através do mapeamento dos 12 segmentos que compõem a matriz curricular de todo o ensino médio, no qual consta suas competências e habilidades que serão desenvolvidas no decorrer do período letivo. Como isso os alunos atingiram os objetivos de aprendizagem expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e aqueles propostos pela escola. Nessa abordagem, os conteúdos mínimos serão explorados tão profundamente para solução dos desafios, que os mínimos sempre chegarão ao máximo. Isso é conhecimento.

Considerações Finais

O professor deve ter sua prática executada com o máximo de resultados positivos, ou seja, tenha no desenvolvimento de seus alunos o reflexo de que seu trabalho está sendo de grande valia, com o mínimo de arestas que deixem seu desempenho inquestionável. Para isso, seu aperfeiçoamento torna-se necessário.

A proposta pedagógica do Colégio SESI, além da profissionalização, busca desenvolver nos alunos o empreendedorismo, a ética, a solidariedade e a cidadania,

preparando-os para o mercado de trabalho e para a atuação responsável e ativa na sociedade.

É preciso lembrar que cada aluno reage diferentemente um do outro frente à construção conhecimento. Sendo assim, não se pode exigir que todo educando se desenvolva igualmente em todos os componentes curriculares. Nesse sentido, é preciso diversificar mais as atividades avaliativas e explorar mais os trabalhos em grupo, em parceria, para que os alunos possam estar contribuindo uns com os outros nos conhecimentos que construíram.

As Oficinas de Aprendizagem desempenham um papel de ensino inovador, uma vez que proporcionam ao aluno uma formação baseada na autonomia, na pesquisa e em princípios e valores sociais, de trabalho colaborativo e ético. Dessa forma, as Oficinas de Aprendizagem preparam o aluno para o futuro, pois esses são desafiados a resolverem problemas que podem ser relacionados ao contexto social, objetivando desenvolver a integração social e promover a formação profissional com bases sólidas.

A metodologia das “Oficinas de Aprendizagem” é diferenciada e inovadora por lançar um desafio referente a uma situação ou problema real, o qual deve ser resolvido por uma equipe de trabalho formada pelos alunos. . A autonomia do aluno é destacada por todos os discentes, através dessa autonomia os professores transformam-se em mediadores do conhecimento.

Sendo o professor mediador de conhecimento e o aluno um indivíduo autônomo, as aulas de língua inglesa tornam-se muito mais prazerosa, pois o professor consegue utilizar metodologias inovadoras, realizar aulas diferenciadas e inserir a língua inglesa em todo o contexto da aula. Podemos verificar as dificuldades dos professores em trabalhar de forma diferenciada na Rede Pública de Educação, dificuldades essas, relacionadas a carga horária reduzida nas aulas de Língua Inglesa, falta de infraestrutura, salas de aulas superlotadas, alunos com problemas sociais graves com falta de motivação para aprender, que não veem relevância na

aprendizagem do idioma ou que não acreditam na proposta pedagógica da escola pública.

Indiferente das metodologias utilizadas e de todos os obstáculos enfrentados, os professores de língua inglesa não podem deixar de acreditar na possibilidade da mudança, devem sonhar e trabalhar para um ensino de qualidade que atenda realmente às necessidades dos alunos. A escola de hoje requer um professor crítico, criativo, reflexivo, empreendedor e com mais consciência profissional. É, nesse contexto, que a formação continuada é de suma importância para a atualização docente. Todos os profissionais da educação devem estar em constante formação continuada.

Podemos concluir que tanto nas metodologias aplicadas na Rede SESI de Educação, quanto às da Rede Pública de Ensino, devemos ter um conceito em mente, o professor é um sujeito que deve se colocar na situação de eterno aprendiz, de educador-educando, comprometido com o aluno e a sala de aula, passando por todos os obstáculos para poder instigar o discente a construir seu conhecimento e entender que “melhor do que simplesmente aprender é ter prazer em aprender” (RIGON, 2010, p. 55).

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BERGMANN, J. C. F. **Aquisição de uma Língua Estrangeira: o Livro Didático como Motivador**. Curitiba, 2002, 155 p. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos), Universidade Federal do Paraná.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BORGES, Eurípedes Humberto. **Ensino de Língua Estrangeira: Caminhos e Perspectivas Metodológicas**. Revista Triangulo. Uberaba, v. 4, n. 1, p. 01-19, jul./dez. 2011. ISSN: 2175-1609
- CANAGARAJAH, S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999
- COLÉGIO SESI ENSINO MÉDIO. **Colégio SESI Ensino Médio: Proposta Pedagógica**. Curitiba: SESI/PR, 2011.
- CORREA, Evandro Antônio. **Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira – Inglês: Perspectiva de Rigon**. 2016. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras – Português/Inglês) Instituto Federal do Paraná, Palmas, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- LEFFA, V. J. **Metodologia no ensino de línguas**. In: BOHN, H. I. e VANDRESSEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O Ensino de Língua Estrangeiras. Florianópolis. Ed, da UFSC, 1988.
- MARTINS, Denis Pereira; DORN, Paula C. Fischer da Silva. **Colégio SESI Ensino Médio: Desenvolvendo Valores em Prol da Transformação Social**. IN: Anais X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Formação para Mudanças no Contexto da Educação: Políticas, Representações Sociais e Práticas. Curitiba: Champagnat, 2011. pg. 14076 – 14086.
- MIQUELIN, A. F. **Complexidade educacional: o caminho da escola para a leitura do mundo**. In SESI PARANÁ: Diálogos com a prática: construções teóricas – Coletânea 1. Curitiba: Serviço Social da Indústria/PR, Edição digital, 2008.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p
- PETERSON, A. A. A.; COX, M. I. P. **Inglês em tempos de globalização para além do bem e do mal**. Calidoscópico, v. 5, n.1, p. 5-14, jan./abr. 2007.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- RIGON, Márcia C; **Prazer em aprender: O novo jeito da escola**. Curitiba: Káiros, 2010.

O PNAIC E AS PRÁTICAS DE ENSINO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL RESPONSIVA

Marineiva Moro Campos de Oliveira
Unioeste-Francisco Beltrão
marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

Resumo: No desenvolvimento desta pesquisa, *O PNAIC e as práticas de ensino para a produção textual responsiva*, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, objetivamos analisar as orientações de ensino do PNAIC para a atividade de produção textual e suas relações com a produção de escrita responsiva ativa pelo aluno. Para a análise, descrevemos uma atividade proposta pelo PNAIC para o ensino da produção textual, na sequência, observamos e descrevemos as práticas de ensino orientadas pelo PNAIC realizadas pela alfabetizadora do terceiro ano do Ensino Fundamental. Por fim, fundamentados na teoria bakhtiniana apropriamo-nos dos conceitos de alteridade e responsividade para a análise da atividade. Os resultados apontam que as orientações das práticas de ensino para a atividade de produção de texto distanciou o aluno de ser o sujeito responsivo ativo de seus enunciados, em razão de as orientações de ensino apresentadas pela proposta do PNAIC apoiarem-se apenas em aspectos técnicos da língua escrita.

Palavras-chave: PNAIC. Produção textual. Responsividade.

1. Escritas iniciais

Este trabalho apresenta uma reflexão em torno das práticas de ensino realizadas por uma alfabetizadora, participante da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para o ensino da atividade de produção textual a alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública

municipal. A análise teve como objetivo analisar as orientações de ensino do PNAIC para a atividade de produção textual e suas relações com a produção de escrita responsiva ativa pelo aluno.

Para atender ao objetivo proposto, nossa análise pauta-se pela perspectiva histórico-cultural, a qual nos viabiliza analisar o sujeito como um ser constituído a partir das determinações sociais e que delas organiza seus enunciados, mediante um processo dialético de identificar, o que significa *ser* para o outro e, com base nele, para si mesmo, numa atividade de responsividade (BAKHTIN, 2003).

Nesse movimento, compreendemos que o enunciado pode constituir a realidade imediata, porém é elaborado historicamente, pois é no enunciado que o homem se expressa, mas para isso se apropria dos signos constitutivos da linguagem, os quais advêm de um processo histórico e cultural. Diante de nossas compreensões, fundamentadas em Bakhtin (2003) conceituamos enunciado como a expressão do autor no seu querer dizer, atrelado às condições de interações com os outros enunciados considerados em sua íntegra concreta e viva.

Ao afirmarmos que os enunciados são atrelados às condições de interações, analisamos as práticas de ensino realizadas por uma alfabetizadora do terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, na atividade de produção textual. Vale destacar que as práticas de ensino para essa atividade são norteadas pelos materiais do PNAIC.

Para analisarmos se as práticas de ensino para a produção textual possibilitam uma produção de escrita responsiva ativa pelo aluno, organizamos o texto em três seções. Na primeira, analisamos uma atividade de produção textual sugerida pelo caderno do PNAIC do ano de 2013, intitulado como *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões* (BRASIL, 2012a). Essa primeira análise nos possibilitou identificar as orientações apresentadas pelo PNAIC para o planejamento da prática da alfabetizadora.

Na segunda seção, apresentamos como se desenvolveram as práticas de ensino da alfabetizadora para a realização da atividade de escrita. Na terceira seção, com fundamentos na teoria bakhtiniana, analisamos a atividade proposta e as práticas de ensino desenvolvidas. Por fim, apresentamos os resultados da pesquisa.

2. O PNAIC e suas orientações de ensino para a atividade de produção textual

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) materializado em uma Política Pública de formação continuada de alfabetizadores tem como objetivo “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental (EF) (BRASIL, 2012a, p.11).

As ações do PNAIC têm o propósito de iniciar o processo de alfabetização no 1º ano, aprofundar as aprendizagens no 2º ano e consolidá-las no 3º e último ano do ciclo composto pelos três primeiros anos do EF. Para que tal propósito seja consolidado, foram definidos conteúdos para contribuir com a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. Dentre as contribuições que pretende apresentar à alfabetização, encontram-se reflexão sobre os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, dos processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, do planejamento e avaliação das situações didáticas e do conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2012a).

Dentre os materiais utilizados na formação do PNAIC, destacamos para esta pesquisa o caderno intitulado como “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões”, caderno que apresenta a atividade analisada nesta pesquisa (BRASIL, 2012a). Nesse caderno, algumas sugestões de atividades que contemplam os Eixos de ensino do PNAIC são apresentadas, porém, em consonância com nosso objetivo de pesquisa, optamos

por analisar uma das atividades sugeridas para o Eixo III - produção de textos do terceiro ano do EF, a qual apresentamos no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1. Texto orientador para a atividade de produção de textos escritos

Já aconteceu alguma coisa engraçada na sua vida? Você consegue se lembrar de alguma?

Converse com seus colegas e professor ou professora sobre as coisas engraçadas que aconteceram nas suas vidas ou na de pessoas conhecidas. Conte suas histórias e escute as histórias de seus colegas. Depois, escreva a história contando uma situação engraçada que tenha acontecido com você ou com alguém que você conheça.

A história que você escrever vai ser lida para a turma, que vai escolher algumas para apresentar para os colegas de outras turmas e outras pessoas convidadas. Combine com sua turma o dia da apresentação. A turma pode chamar outras pessoas para virem à escola para assistir às apresentações.

Fonte: Brasil (2012a, p. 32).

De acordo com o caderno, o objetivo da atividade é identificar diferentes conhecimentos e habilidades das crianças na produção do texto, por isso, antes de iniciar a atividade orienta o alfabetizador para “atribuir como principal valor os aspectos linguísticos e normativos da língua, o texto que obedecer a esse padrão terá uma avaliação favorável, mesmo que se configure como texto escolar sem atribuições de sentidos” (BRASIL, 2012a, p. 33).

Destacamos que, conforme apresentado na súmula, a atividade visa a uma produção textual que valorize os aspectos linguísticos normativos, em detrimento do sentido que o aluno atribui ao texto. Esse apontamento se concretiza quando as orientações para a aplicação da atividade indica que o alfabetizador deve “avaliar os conhecimentos do tipo conceitual, que envolvem a compreensão de que a escrita relaciona-se com a pauta sonora da palavra, e não com o seu significado” (BRASIL, 2012a, p. 45).

Em consonância com as orientações da proposta, o alfabetizador, ao realizar a atividade, deve considerar as capacidades dos alunos com relação aos aspectos técnicos da escrita, além de observar se eles diferenciam letras de números e símbolos, compreendem que palavras diferentes compartilham certas letras, identificam que as palavras variam quanto ao número e ordem de letras, reconhecem que as sílabas variam quanto às suas composições, percebem que as vogais estão presentes em todas as sílabas e se leem ajustando a pauta sonora ao escrito (BRASIL, 2012a).

Para observar essas capacidades, a sugestão do PNAIC é que durante o desenvolvimento da atividade as práticas de ensino do alfabetizador priorizem a *escrita espontânea* de palavras pela criança, pois é por meio dela que o alfabetizador pode “perceber, por exemplo, se as crianças usam letras, se há variação no repertório de letras, se há correspondência entre as letras e a pauta sonora das palavras, se há marcação de sílabas completas e de diferentes estruturas etc” (BRASIL, 2012a, p. 46).

A escrita espontânea indicada no caderno é a ação de escrever *livremente*, ou seja, sem a interferência do alfabetizador, o que possibilita identificar as apropriações do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) em seus aspectos linguísticos e normativos desenvolvidas pela criança (BRASIL, 2012a).

Para essa atividade de produção textual, pressupõe que a criança utilize um portfólio de palavras. Esse material é organizado pelas crianças ao longo do ano letivo, ele se iguala a um dicionário no qual a cada nova palavra aprendida, em seus aspectos gráficos, vale um registro para posterior consulta, isso concretiza a ação de escrever da criança sem a intervenção do alfabetizador, pois ela consulta a escrita da palavra, quando desejar, no material que ela elaborou (BRASIL, 2012a).

Destacamos que não analisamos o desenvolvimento do material do portfólio, mas as orientações do PNAIC para as

práticas de ensino do alfabetizador para a realização da produção textual dos alunos.

3. Aplicação das orientações do PNAIC na atividade de produção textual

Incorremos a observar na prática como ocorre a *aplicação* dessa atividade de produção textual apresentada no caderno do PNAIC. Para isso, acompanhamos o trabalho de uma alfabetizadora no desenvolvimento da atividade com uma turma do terceiro ano do EF de uma escola pública do município de Xaxim/SC formada por doze alunos com idade entre oito e nove anos.

Para iniciar os trabalhos, a alfabetizadora, seguindo as orientações do caderno, organizou a atividade em três momentos. O primeiro, com leitura da atividade, o segundo momento para o diálogo entre os alunos e a alfabetizadora, e o terceiro, com a produção do texto escrito, atividade fim da proposta.

No primeiro momento, a alfabetizadora realizou a leitura do texto, sem pausas para explicações. Ao finalizar, ela iniciou um diálogo com as crianças sobre o assunto. Em seus diálogos, as crianças relataram alguns acontecimentos engraçados, porém, os relatos se estenderam, e elas começaram a questionar os nomes dos lugares em que haviam ocorrido os relatos, os nomes das pessoas envolvidas, o grau de parentesco com o relator, quando havia ocorrido, entre outros questionamentos que foram encerrados pela alfabetizadora quando apontou para a lousa, no espaço em que estava escrito a frase *produzir um texto, após a leitura da atividade*.

Para continuar com a atividade, a alfabetizadora explicou para as crianças que as questões levantadas *não eram interessantes*, pois o objetivo naquele momento era escrever um texto a partir de um dos acontecimentos engraçados e não falar.

Antes de iniciarem a elaboração do texto, a alfabetizadora informou que a atividade seria individual, cada um seria

responsável pelo texto. Ao iniciarem, muitas crianças solicitaram o auxílio da alfabetizadora, em alguns casos ela corrigiu a grafia das palavras, porém em outros ela solicitou que os alunos substituíssem as palavras que ainda não conseguiam escrever por outra palavra, sugeriu também que eles utilizassem o portfólio para verificar a grafia da palavra que desejavam escrever.

Ao finalizarem o texto, a alfabetizadora indicou três crianças para realizar a leitura para a turma. Os textos selecionados para a leitura foram escolhidos pelos alunos mediante a leitura do título. Os textos selecionados foram: texto I- *O meu tio engraçado*, texto II- *Cai da cadeira* e texto III- *Ganhei a piscina*.

A aluna L1, com auxílio da alfabetizadora, iniciou a leitura.

Texto I- Meu tio engraçado

Quando eu era pequena meu tio fazia coisas engrasada, só para alegrar a minha irmã, e dava dinheiro, ela achava tão engrasado mas tão engrasado que de noite ela só dava risada. Mas de dia ela alevantava feliz. Muito feliz! Quando eu pedi se ela me ajudava nãs temas, ela dizia que ia me ajudar era tão mas tão bom! E já era pascua e ela ganhou três ovos de pascua que vinha surpresa era legal a surpresa era um pacote de gomas com asúcar e no meu veio um pacote de chocolate e no do Matheu veio um bombom da LACKT esa é a minha historia.

Ao final da leitura, a alfabetizadora escreve no quadro as palavras que apresentaram grafia incorreta, depois, ela solicitou que o aluno, autor do texto, reescrevesse as palavras corretamente em seu portfólio, momento em que o aluno interferiu:

Aluno 1: Eu não sei, eu falo assim, olha, pas- cu- a.

Alfabetizadora: Está errada, você deve escrever assim (escreve no quadro a palavra Páscoa).

Essa prática de correção foi realizada pela alfabetizadora no decorrer de toda a atividade, enquanto o aluno reescrevia a palavra, a alfabetizadora continuou com a atividade, solicitando que o aluno L2 lesse o texto II.

Texto II- Cai da cadeira

Era uma vez eu cai da cadeira e deram risada.

Nesse momento, o aluno que havia escrito o texto realiza uma interferência:

Aluno 2: Eu cai da cadeira na sala de aula e demus rizada, porque eu também di.

Alfabetizadora: Então porque escreveu deram?

Aluno 2: Porque está escrito aqui (aponta para o portfólio) eu achei que estava certo.

Alfabetizadora: Demos rizada é o correto (retoma a leitura)

L2: Todos choraro rindo de mim – e eu também ri nos estava assistindo um filme com os alunos do 4º ano, nome filme Big, ele e elas também deram risada de mim. Me machuquei minha dor de cabeça então acabou filme os dois Big ela secasaro e vivero felizes-para-senpre. fim.

A alfabetizadora, após ter corrigido as palavras, solicitou que o autor do texto ficasse atento à escrita, em especial aos aspectos gráficos das palavras, pois são importantes para aprender a escrever. Na sequência, a aluna L3 iniciou a leitura do texto III.

Texto III- Ganhei a piscina

O momento mais engraçado da minha vida até agora foi quando eu ganhei uma piscina. Porque eu fui nada nela com minhas amigas. E foi muito engraçado e no mesmo tempo muito legal. Eu e a Carina e minhas amigas se divertimos muito. A gente se jogou água uma as outras e foi muito divertido. A gente tomo banho na piscina. A gente brincou um monte com bola. E a noite chegou e a gente só podia ficar mais um pouco. E agente aproveitou bastante. Depois a gente foi jantar e depois a gente foi dormir.

Nesse texto, a alfabetizadora destacou o uso da palavra *gente* e solicitou que a aluna substituísse por nós. Ao finalizar as leituras, a alfabetizadora informou que todos deviam reler seus textos individualmente e, em caso de identificar erros, corrigir todas as palavras. Após a conclusão das correções, os alunos entregaram a atividade à alfabetizadora que faria uma nova correção.

4. Análise da atividade

Para a apreciação dessa atividade, além da observação e descrição das práticas de ensino realizadas pela alfabetizadora, analisamos a produção textual dos alunos. Vale destacar que o olhar que empregamos é permeado pelos pressupostos da teoria bakhtiniana. Teoria que nos possibilita afirmar que a linguagem e a sociedade são indissociáveis, e que é nas diferentes esferas da atividade humana, compreendidas como domínios ideológicos, que ocorrem os diálogos que formam enunciados relativamente estáveis.

No interior da esfera educacional, na qual ocorreu a atividade de produção textual, os enunciados escritos pelos alunos se caracterizaram como um gênero do discurso estruturado pelas orientações do caderno do PNAIC e materializados nas práticas de ensino da alfabetizadora, orientações que objetivavam a valorização dos aspectos técnicos da língua escrita em detrimento ao sentido social necessário à atividade de escrita.

A partir dos pressupostos de Bakhtin (2003), compreendemos que, como produto final da atividade realizada pela alfabetizadora gerou-se enunciação. Segundo o autor, o princípio que gera a enunciação advém de um movimento em que o locutor/aluno elabora o seu enunciado, dependendo do seu interlocutor/alfabetizadora. Para o referido autor, a enunciação se desenvolver pela via do processo dialógico que possibilita a interação e a colisão entre estruturas significantes inseridas num determinado campo histórico e social dos sujeitos. É pelo processo dialógico que se manifesta a atitude responsiva do sujeito para com o enunciado.

Na atividade realizada com os alunos, as orientações para as práticas de ensino aplicadas pela alfabetizadora não possibilitaram a atitude responsiva do aluno, ou seja, que o aluno expressasse uma resposta a partir de sua compreensão sobre os enunciados, resposta que deveria ser elaborada a partir do

momento em que o ouvinte dialoga com o interlocutor com o qual tem contato por meio dos enunciados relativamente estáveis. Esse diálogo foi negado pela a atividade desenvolvida quando estruturou um processo dialógico pontual para a realização de uma atividade de escrita imediata. Atividade que considerou apenas aspectos gramaticais, o que afastou a possibilidade de um processo dialógico que possibilitaria a compressão dos enunciados.

Contudo, os textos apresentados pelos alunos são possuidores de sentidos, porém desconsiderados pela alfabetizadora no momento em que ela corrige as palavras e solicita, apenas, que eles copiam corretamente a palavra.

Destacamos também que houve tentativas, por parte dos alunos, da realização de um processo dialógico, mas que foram negados pela alfabetizadora ao seguir as orientações que determinavam o caderno. Orientações que negam a possibilidade do aluno ter uma atitude responsiva em sua escrita, pois reponsividade não está atrelada ao domínio da grafia da palavra, mas aos determinantes sociais que constituem a linguagem e estruturam os enunciados dos quais o sujeito se apropria e elabora um novo enunciado em que se torna responsivo.

De acordo com Bakhtin, a produção textual atrelada à responsividade demanda o trabalho com a alteridade, compreendida como um discurso entrelaçado pelas interações do pensamento de várias vozes, porém, constitui sempre um discurso único, pois, da forma em que é apresentado num determinado momento, nunca existiu (BAKHTIN, 2003).

Dessa forma, responsividade e alteridade são processos relacionados de interação constante e contínuo com os enunciados individuais dos outros. Ou seja, a alteridade se relaciona com a responsividade, no momento em o sujeito se apropria do discurso do outro para estruturar o seu discurso subjetivo. Nesse momento ele se torna responsivo e, no plano da responsividade, o homem é um ser de respostas.

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma “resposta” aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de doutra esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 20003, p. 297).

Nesse sentido, o enunciado é um elo estabelecido pelo sujeito com os enunciados precedentes que geram atitudes responsivas no sujeito que os reescreve. Vale destacar que as relações entre a expressão da individualidade e as pressões sociais nas quais o indivíduo está imerso possuem valores fundamentais e determinam o seu enunciado.

Ao aproximarmos o conceito de alteridade e responsividade com a atividade de produção escrita realizada pela alfabetizadora, identificamos que não houve interações que conceberam o aluno como um ser de resposta, a alfabetizadora interage com eles de forma estritamente formalista e técnica, com o objetivo de *avaliar somente aspectos técnicos da língua*.

A contradição dessa atividade para com um processo dialógico estabelecido pelos conceitos de alteridade e responsividade ocorre quando a atividade do PNAIC considera a língua escrita somente em seus aspectos gráficos. Na concepção que defendemos, e que é essencial para formar sujeitos alfabetizados que escrevam e leiam com produção de sentidos, a língua escrita também demanda a aprendizagem de aspectos gráficos, pois compreendemos que sem isso não é possível se apropriar da escrita, porém as relações que o sujeito estabelece para a produção de seu enunciado possuem valores que precedem e ultrapassam a grafia.

5. Escritas finais

Empenhados em analisar se há possibilidades de uma produção de escrita responsiva ativa pelo aluno na atividade de produção textual sugerida pelo PNAIC ou se, face aos determinantes do Programa, a atividade de escrita do sujeito é apenas uma atividade fim de uma etapa determinada pela proposta, em que o alfabetizador aplica e o aluno produz exatamente o que é solicitado, esta pesquisa, focada na perspectiva dialógica, presume que a produção textual do aluno deve possibilitar o movimento dialético de escrita, o que pressupõe considerar a alteridade e a responsividade do sujeito, distanciando a escrita apenas de aspectos técnicos.

Os resultados apontam que a produção textual a partir das interações de ensino realizadas pela alfabetizadora, determinadas pelo PNAIC, não possibilitaram a escrita responsiva do aluno, pois, para que a responsividade seja contemplada na produção de texto, é necessário que sejam proporcionados aos alunos dois aspectos, o primeiro a responsabilidade por suas escritas, e o segundo a compreensão de que seus enunciados são produzidos a partir das respostas a uma série de elementos presentes em suas vidas, como signos, o que distancia somente a correção de erros ortográficos.

Além disso, a atividade realizada distanciou o aluno de ser concebido como um sujeito dialógico e responsivo, pois, mediante as interações estabelecidas na atividade, o aluno passou a ser um sujeito alienado à produção de um texto estabelecido, cuja sua função é seguir o que lhe é determinado.

No que tange as práticas de ensino estabelecidas pelo caderno, essas não possibilitaram que a alfabetizadora empregasse esforços para a compreensão dos determinantes sociais que constituem os enunciados numa abordagem dialógica entre o eu e o tu, ou entre o eu e o nós, na compreensão da relação de alteridade no texto, o que não possibilita que as práticas de ensino considerem

os enunciados do aluno em sua íntegra concreta e viva na atividade de escrita.

Nessa perspectiva, identificamos que, apesar do avanço do conhecimento linguístico, a produção de texto desenvolvido na esfera educacional, a saber, no último ano do ciclo de alfabetização, não possibilita que o aluno se sentisse um sujeito de resposta, um sujeito responsivo, mas, apenas um cumpridor do que lhe é determinado sem relação de sentidos, num movimento de escrita técnica.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília: DF, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 01. **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chaves. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

APRECIÇÃO ESTÉTICA DA OBRA LITERÁRIA: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Júlia Emanuely de Oliveira

*Mestranda do – PPGedu/ICHS/CUR/UFMT e Bolsista CAPES
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE*

Rozilene da Costa Batista

*Professora da Rede Estadual de Mato Grosso e Mestranda do Programa de
Pós-Graduação em Educação – PPGedu/ICHS/CUR/UFMT
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE*

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação –
PPGedu/ICHS/CUR/UFMT
Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE*

Resumo: Este artigo é um estudo sobre a apreciação estética da obra literária, numa perspectiva dialógica. Ele traz elementos para se refletir acerca da relevância do livro e das experiências estéticas, principalmente do livro infantil no espaço escolar. Discuti-se numa perspectiva dialógica, procurando compreender a apreciação estética à luz das teorias bakhtinianas como referencial teórico para pensar a estética e o dialogismo na obra literária. Para isso, são analisados estes aspectos na obra *Era uma vez...123*, de Alison Jay. Utilizou-se como referencial teórico os trabalhos de Bakhtin (1992), Coelho (2002), Cosson (2006), Sobral (2010), Zilberman (2003) e outros autores, que também nos ajudam na abordagem dos temas referentes ao dialogismo e literatura além do conceito de estética. Com isto, procura-se, instigar os educadores e escritores a refletir sobre os livros infantis, contribuindo para que a criança leitora possa ter experiências estéticas em sua interação com o livro.

Palavras-Chave: Literatura; Estética; Dialogismo.

1. Introdução

Este trabalho é um estudo sobre a apreciação estética da obra literária, numa perspectiva dialógica. Ele traz elementos para se refletir acerca da relevância do livro e das experiências estéticas, principalmente do livro infantil no espaço escolar. Discute-se numa perspectiva dialógica, procurando compreender a apreciação estética à luz das teorias bakhtinianas como referencial teórico para pensar a estética e o dialogismo na obra literária.

Para isso, são analisados esses aspectos na obra *Era uma vez...123*, de Alison Jay. Como referencial teórico foram utilizados os trabalhos de Bakhtin (1992), Coelho (2002), Cosson (2006), Zilberman (2003) e outros autores que abordam os conceitos de discurso, dialogismo, literatura e estética.

A análise aqui empreendida fundamenta-se no conceito de estética e dialogismo em Bakhtin (1992), que traz elementos para refletir acerca da relevância do livro na formação da criança, ampliação do conhecimento de mundo, pois é uma produção artística que valoriza a criança em seu universo. Essas produções são essenciais ao desenvolvimento da criança em situações de letramento literário.

O livro *Era uma vez... 123*, de Alison Jay, selecionado para análise neste texto, compõe o acervo *Obras Complementares* (BRASIL, 2012), que é um dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas públicas brasileiras. Desta maneira, com este artigo busca-se instigar algumas reflexões sobre a apreciação estética da obra literária, principalmente do livro infantil no espaço escolar e nas rotinas de leitura.

2. Discurso, Dialogismo e Literatura

O discurso é uma prática do ser humano, é tudo o que se produz em forma de linguagem, fala ou escrita. Observamos que existem muitos tipos de discursos, frutos das interações que

ocorrem em nossa sociedade. Dessa forma, se entende por discurso aquilo que estudamos ou lemos, por exemplo, um texto religioso, publicitário, científico, filosófico, etc.

Os discursos são produzidos nas diversas atuações do homem no contexto social. Para exemplificar, em relação ao discurso no trabalho: uma empresa é um contexto em que surgem diversas realizações da linguagem; cada um desses âmbitos de atividade do homem nos ambientes produz muitos outros discursos diferentes. Do mesmo modo, temos a situação da sala de reuniões com o chefe, intervalo de lanches com outros funcionários, etc. – circunstâncias que irão exigir que o falante faça uso de uma variante da linguagem ou, segundo Bakhtin (1992), um gênero de discurso diferente.

De acordo com Bakhtin (1992), os gêneros do discurso são as formas de uso da linguagem, conforme o contexto em que o ser humano está inserido, além que, para o autor, só nos comunicamos por meio de gêneros. Para o sujeito se adaptar às diversas situações sociais, é preciso que conheça e faça uso das diferentes variedades linguísticas. Por exemplo, uma pessoa em uma reunião com o chefe utilizará uma variedade linguística formal, diferentemente de um encontro com um grupo de amigos.

Neste seguimento, Bakhtin (1992) afirma que o gênero textual é a materialização da ação comunicativa, são infinitas as formas de nos comunicarmos e sempre por meio dos gêneros textuais. Isto é, os discursos materializados através das estruturas linguísticas extrapolam o aqui-agora e as relações interpessoais entre os indivíduos diretamente envolvidos em uma dada situação contextual em que o discurso manifesta sua potência.

Para o desenvolvimento das reflexões em torno da obra *Era uma vez... 123*, será esboçada uma pequena consideração sobre um gênero textual álbum ilustrado, que tem sido importante para a literatura infantil e, na área da Educação, para a formação do leitor infantil, pois propõe uma junção entre linguagem verbal e visual, ou seja, as imagens têm papel primordial, estão sequenciadas,

formam um conjunto comunicacional, combinando a ilustração com o código escrito (LOBO, 2008). Este conceito apresentado sobre o gênero textual álbum ilustrado serve aqui para refletir sobre a obra *Era uma vez... 123*, de Alison Jay.

Há diversos gêneros da literatura infantil que vão ao encontro das necessidades da criança, principalmente de interação social e vivências estéticas. O álbum ilustrado, como gênero inserido na narrativa, tem uma importância tal pela valorização de elementos como o visual, que agrada e envolve a criança leitora.

Compreende-se que os gêneros do discurso como o álbum ilustrado estão vinculados a necessidade de comunicação. Assim, posso captar o discurso por meio do texto, uma produção textual vinculada a um determinado conjunto de elementos com referenciais, ou seja, o discurso é dialógico porque na fala ou na escrita, trazemos a fala do outro, um diálogo com outros discursos.

Segundo Bakhtin (1992), o dialogismo funciona como um princípio constitutivo do discurso. É mais do que um diálogo, isto é, uma alternância entre sujeitos falantes. O dialogismo implica em uma rede de vozes ideológicas, historicamente marcas e que nem sempre estão totalmente explícitas no ato comunicativo. (MACHADO; WACHOWICZ, 2013)

Como destaca Machado e Wachowicz (2013, p. 85), “falar em dialogismo é falar em diálogo entre ideias, opiniões, representações de mundo”; uma relação eu-outro, pois o outro se manifesta na fala ou escrita, ou seja, a partir da interação com o outro, construo sentidos, significações. Deste modo, todo discurso está repleto de vozes e ecos porque está em movimento contínuo.

Aqui são destacadas as contribuições de Bakhtin (1992) para linguagem e seu caráter dialógico, ou seja, a leitura de uma obra literária acompanhada de um posicionamento do leitor que responde ao texto, participando ativamente no discurso. Compreende-se que a literatura se comunica com seu leitor por meio de recursos de ficção, de uma representação na qual o autor se vale, por exemplo, elementos gráficos em conjunto com o textual

para ilustrar sua intenção discursiva, que tem relação com a condição de sentidos dos discursos.

Conforme Bakhtin (1992, p. 299), “O primeiro e o mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem)”. Segundo o autor, esta noção de acabamento está relacionada ao artístico, pois na interação com outro, confere acabamento estético.

Consequentemente, a própria literatura é marcada por uma relação com o outro, respondendo ao outro, numa determinada época. A resposta aqui é entendida em seu contexto mais amplo, porque a própria literatura tem ecos e ressonâncias ao qual está ligada a esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 1992).

Nesta perspectiva, é no processo dialógico de interação entre a obra literária e o leitor que a literatura ganha sua significação, tem sua expressividade. A compreensão do texto é construída no discurso e envolve o leitor com suas experiências culturais e sócio-históricas. Neste processo se dá a constituição do sujeito, na apreciação estética, uma reflexão elaborada com acabamento pelo outro, do ponto de vista exotópico, olhar do outro que vem de fora (que é lançada de um lugar externo, ao meu lugar).

Segundo Zilberman (2003), no contexto escolar é importante destacar a sala de aula como espaço privilegiado para o trabalho com a obra literária. Nesse contexto, a obra literária é relevante para o intercâmbio com a cultura. Portanto, no espaço escolar a literatura não pode ser negada e contrariada a sua utilidade. Zilberman enfatiza sobre a Literatura Infantil: “revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim” (2003, p. 16).

Isso nos remete a Cosson (2006) que ressalta, a obra literária traz em sua composição estética a possibilidade de conferir sentido ao texto, entendendo o sentido, essas significações que atribuo ao texto, uma forma de diálogo entre obra literária e leitor, maneira como o leitor responde ao texto.

Por isso, é importante o contato com o livro no espaço escolar para estimular a interação. A aprendizagem literária acontece através da experiência estética e por intermédio da palavra literária, que desperta os sentidos em relação também com o emocional da criança. (COSSON, 2006)

Na mesma direção Zilberman (2003), em relação ao trabalho com literatura na sala de aula, esclarece:

O professor que se vale do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. (ZILBERMAN, 2003, p. 26)

Compreendemos que, por meio da experiência estética e literária, a criança se desenvolve, constitui leitor, pois o campo literário abre os horizontes proporcionando inúmeras interpretações e a valorização da criatividade e imaginação da criança, possibilitando aprendizado do mundo da linguagem.

3. Estética

Ao abordar estética em Bakhtin compreende-se que está imersa no dialogismo como mencionado, vai para além do diálogo, são as diferentes vozes e ecos presentes num texto, vozes essas ideológicas permeadas pela relação eu-outro.

Bakhtin (1992), ao tratar sobre a obra de arte como um modo de comunicação estética, não concebe esta natureza de comunicação como isolada, pois participa da vida social, reflete o social, o econômico e envolve interação e troca com outras naturezas de comunicação. Desta maneira, a arte não é só a

contemplação do belo, a obra de arte, literária é uma comunicação que não perde seus elos com o extraverbal, no que se refere a fatores externos, relação com a cultura, contexto social, ideológico que atravessam o texto e dão suporte a ele. Em relação à arte, Voloshinov; Bakhtin (1976) explícita:

A arte, também, é imaneamente social; o meio social extra-artístico, afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social afetando outra formação social. O estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade do social. A teoria da arte, conseqüentemente, só pode ser uma sociologia da arte. (BAKHTIN, 1976, p.4)

As reflexões de Bakhtin podem se remeter a arte em qualquer dimensão. O presente texto volta-se para a obra literária, numa compreensão sociológica, ou seja, a arte não se desvincula do social. Deste modo, compreende-se a arte como maneira de pensar sobre o mundo em que estão imerso elementos do social como acontecimentos, sujeitos, tempo e espaço na obra literária. Tais elementos se realizam na forma de enunciados.

Nesta lógica, Bakhtin (1992) aborda que o discurso/enunciado deve ser compreendido a partir dessa realidade social. Mas também não como uma representação dessa realidade concreta ou dos sujeitos e sim como um reflexo dessa realidade no discurso/enunciado.

Bakhtin (1992) entende uma análise sociológica da obra literária, partindo da obra como enunciado, que necessariamente implica na análise do extraverbal que circunda a obra, é a história, a pintura, a vida. É a própria vida, o fluxo da vida, entra na obra. O extraverbal entra e penetra na obra. Ou seja, a obra está envolta do extraverbal.

Dessa forma, não dá para analisar uma obra literária ou obra de arte na sua imanência, em sua essência, desvinculada do social, pois para Bakhtin há uma relação íntima entre arte e vida. Por isso, ao analisar uma obra literária na concepção de Bakhtin

não se pode desconsiderar o extraverbal, já que constitui internamente o enunciado.

Situar a obra como enunciado já implica na análise/compreensão do extra-verbal. Conforme Bakhtin (1976, p.05) “O discurso verbal, tomado o seu sentido mais largo como um fenômeno de comunicação cultural, deixa de ser alguma coisa auto-suficiente e não pode mais ser compreendido independentemente da situação social que o engendra”. Na concepção de Bakhtin (1992), não é possível analisar a fala pela fala, por exemplo, em uma situação de pesquisa, a fala como um recorte do sujeito. Mas, a análise da fala como costura íntima com o contexto, os ditos e não-ditos que estão imersos com o social, porque é do mundo social que brotam os dizeres.

Logo, numa análise de uma obra literária não é possível analisar a obra pela obra, como uma parte recortada do todo, pois está envolta do extraverbal que a penetra, e também ideológica, carregada de valores, perspectivas sociais, vozes sociais, pontos de vista, visões de mundo.

Sobre o conceito de estética em Bakhtin (1992), constata-se que ele aborda o ato estético como um processo de reflexão com acabamento pelo outro, envolvendo o agir ético efetuado pelo indivíduo. Isto é, a ética é pensada como uma maneira do indivíduo agir no mundo, que corresponde a uma responsabilidade e responsividade do ato ético. Conforme afirma o autor, o discurso é dialógico porque responde aos atos do indivíduo no mundo, e nós somos responsáveis por esses atos.

Quando Bakhtin menciona “autor”, é possível compreender que não se trata do autor concreto, pois esse autor concreto não é o criador do discurso, nem da palavra. Mas o que ele faz se constitui como autor na sua obra (SOBRAL, 2010). O conceito de autor pode ser compreendido a partir do estético, por exemplo, o artista que cria suas personagens enquanto reflexo do outro dentro de mim. Conforme Sobral (2010) aponta:

Claro que a existência concreta do autor é pertinente porque está incorporada ao autor do discurso, ao autor que dá forma, que molda o material e a forma, mas ninguém precisa conhecer o autor empírico para identificar o autor da obra. (SOBRAL, 2010, p. 74)

Como mencionado, o autor conhece suas personagens, os acontecimentos, um excedente de visão, como Bakhtin pontua que permite o acabamento do todo. Contudo, depois do processo de criação das personagens pelo autor, estas têm vida própria.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 11), “a personagem vive de modo cognitivo e ético, seu ato se orienta em um acontecimento aberto e ético da vida ou no mundo dado do conhecimento”. Na obra literária, o “herói” é o objeto do discurso (é o que, o quem), que aparece como um ponto de vista, uma ideia, um acontecimento da vida, que pode ser percebida, por exemplo, na obra literária. Isto é, o herói numa obra literária pode ser o personagem, ou o próprio acontecimento ético da vida, ética como uma forma do indivíduo de agir no mundo.

Por exemplo, numa obra literária o herói não é o reflexo do autor porque para o autor criar sua personagem/herói deve tornar-se outro si mesmo, o outro dentro de mim. Nesta lógica, entra o conceito de exotopia e alteridade. Exotopia como processo que procura representar o mundo do olhar exotópico do indivíduo (perspectiva que é lançada de um lugar externo, ao meu lugar) estabelecido no social e no histórico. O autor assume este lugar exotópico. Ou seja, a posição exotópica (olhar do outro) é a posição pela qual se dá a construção do objeto estético. Já a alteridade é o processo relacional, de reconhecimento do outro como legítimo, de reconhecimento do outro como diferente, da alteração que o outro provoca em mim, a partir do seu olhar exotópico. (BAKHTIN, 1992)

Em vista disso, a relação entre autor e herói é uma relação de alteridade, por meio das interações sociais, com o outro que os indivíduos se constituem, ou seja, o outro introjetado altera você. Neste seguimento, como abordado anteriormente, o autor/criador

na composição do herói seria o outro em mim, o ser refrata-se no outro (alteridade), ou seja, o objeto da obra literária contém elementos do social, valores, vozes sociais. Deste modo, não podem ser analisadas separadamente do histórico e do sociológico.

É importante frisar também como é tratado por Bakhtin (1992) a questão do ouvinte, não se referindo ao indivíduo-ouvinte da realidade, leitor, plateia ou público que pode ser identificado. De acordo com Sobral, ouvinte

É na verdade a *imagem típica* do interlocutor a que cada autor específico se dirige, o que depende, como é óbvio, do caráter e da corporeidade de cada autor, que, embora incorpore elementos pré-discursivos, é criado pelo discurso e nele se manifesta, vem dos contextos extra-verbais por assim dizer cristalizados nos quais se acha inserido o autor, mas não se restringe a isso. (SOBRAL, 2010, p.74)

Portanto, em Bakhtin estética é uma maneira de expor na arte que implica uma reflexão e olhar do outro distante de mim (exotópica) a fim de dar acabamento. O acabamento é provisório à medida que encontro com a alteridade, isto é, me constituo e me transformo por meio do outro.

4. Análise da obra *Era uma vez...* 1, 2, 3

Antes de analisar a obra *Era uma vez...* 1, 2, 3, faz-se necessário apresentar, ainda que brevemente, alguns dados sobre a autora Alison Jay, que nasceu em Hertfordshire, na Inglaterra, e cresceu em Derbyshire, naquele mesmo país. A autora estudou design gráfico em Londres, onde vive atualmente. Jay dedicou-se a animação por um curto tempo, mas aos poucos começou a trabalhar como ilustradora. Ela exerce atividade em todas as áreas de ilustração, incluindo publicidade, editorial e design¹.

¹ Informações retiradas do site <http://www.childrensillustrators.com/ajay/>, traduzidas do inglês.

O livro ilustrado escolhido para análise – *Era uma vez...1, 2, 3* – é uma narrativa contemporânea que se diferencia da estrutura do conto clássico por ser um gênero que recorre a recursos gráficos que envolvem vários estilos e técnicas de ilustração, em que é possível explorar diversos sentidos. No livro em análise há um diálogo entre os elementos do texto verbal e as ilustrações (visual) que implica na relação entre a obra literária (livro) e o leitor.

A obra *Era uma vez...1, 2, 3* agrupa elementos que o tornam objeto estético e artístico, propiciando reflexão e prazer, por isso faz uma junção do verbal e visual, estimulando a imaginação e a apreciação estética da obra. Partindo do foco de análise na perspectiva dialógica, este ensaio procura compreender a apreciação estética da referida obra de literatura infantil à luz das teorias Bakhtinianas como referencial teórico para pensar a estética e o dialogismo.

O livro faz parte do acervo Obras Complementares (BRASIL, 2012), que é um dos materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas brasileiras. O exemplar utilizado na análise é indicado para salas de 1º ano. Em sua narrativa traz em cada página clássicos da Literatura Infantil: Os três porquinhos, O príncipe sapo, O patinho feio, O homem biscoito de gengibre, João e o pé de feijão, A bela e a fera, A Chapeuzinho vermelho, entre outros contos e faz isso contando até dez, ou seja, de um modo didático o livro ensina a contar, fazendo menção aos clássicos da literatura, uma matemática dos contos clássicos. A alusão à matemática pode ser constatada no título do livro: “*Era uma vez... 1, 2, 3*”. Além disso, podemos inferir na numeração um, dois e três, que aparece no título, uma referência a vários *Era uma vez...*, ou seja, são as muitas histórias presentes no livro e que são propostas ao leitor mirim.

Já no começo da obra percebe-se que o texto remete aos contos de fadas. Algumas características desse gênero em relação a outros contos são apontadas por Coelho (1987), pois eles se distinguem em seus argumentos que se desenrolam em um mundo

mágico, com reis, rainhas, princesas, príncipes, fadas, anões, bruxas, objetos mágicos, entre outros. Desse modo, o enredo gira em torno de uma problemática existencial, ou seja, no sentido da realização do homem em se encontrar e também a pessoa amada, união homem e mulher ou um ideal a ser alcançado.

Figura 1



Fonte: Jay (2010, p. 03-04)

Observamos a riqueza de detalhes no livro, principalmente pelas ilustrações que dizem muito. A obra em análise pode ser classificada como álbum ilustrado, pois as ilustrações têm destaque e riqueza de detalhes, estão postas sequencialmente em relação aos pequenos trechos escritos, que fazem relação com alguns contos clássicos infantis e o visual que permite ao leitor dialogar com esses textos clássicos da Literatura.

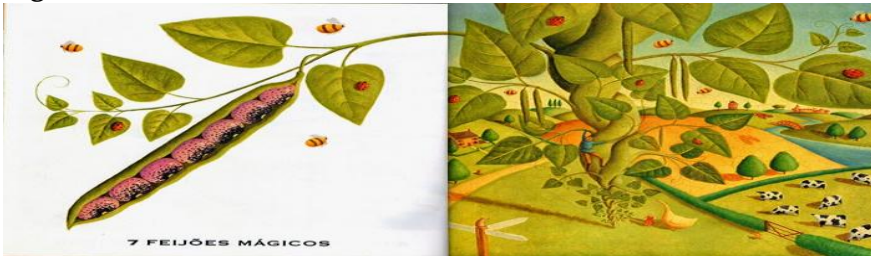
Na imagem selecionada, nota-se a menção à narrativa *Os três porquinhos*. Dessa maneira, nós não precisamos olhar a escrita para ser levado ao outro livro, ou seja, o dialogismo está mais evidente no visual que ao visualizar as páginas deste livro o leitor já conclui que se trata do conto clássico conhecido por muitas crianças. A escrita dá a confirmação que se trata do *Os três porquinhos*.

É possível constatar que na obra são reunidos dialogicamente forma, conteúdo e material, isto é, cada um depende do outro e se integram, no caso do literário, criando deste modo o objeto estético. Por este ângulo, a compreensão da obra, a significação, não está numa parte isolada do todo, só a forma, ou só o conteúdo, mas em todas as partes que somadas, “no todo de

sentido que é a obra, um todo em que a contiguidade material está a serviço de inter-relação estética que cria o todo da obra” (SOBRAL, 2010, p.79).

Na obra também se observou a intertextualidade com a história de *João e o pé de feijão*, que é uma narrativa clássica e faz parte do imaginário e da memória da criança leitora, permitindo ao leitor cruzar essas informações estabelecendo um diálogo com o texto.

Figura 2



Fonte: Jay (2010, p. 09-10)

Com o propósito de trabalhar a numeração com as crianças as ilustrações remetem a contos da Literatura Infantil, mas principalmente seu valor na experiência estética que leva a criança a expandir os horizontes, valorizando o imaginário, envolvendo realidade e fantasia. Os recursos empregados contribuem para que a criança leitora possa ter experiências estéticas em sua interação com o livro e posteriormente na direção de um letramento literário amplie seu repertório de leitura.

Pois, o ato de ler envolve uma troca de sentidos entre leitor e obra, como também com a sociedade, abrangendo uma rede de vozes, visões de mundo, espaço social, tempo histórico. Nesta perspectiva, conforme explicita Bakhtin (1992) a obra literária está arraigada no social, em diálogo com o mundo e com o outro.

É relevante destacar o espaço escolar como um lugar em que se desperta o gosto pela leitura, que ajuda a criança a ler, mais que isso, a escola também tem o papel de prover o estudante os instrumentos necessários à compreensão do mundo da linguagem

para que todo esse conhecimento literário seja explorado. (COSSON, 2006)

Um aspecto relevante no livro é a valorização dos clássicos, importante no desenvolvimento da criança, na formação do leitor mirim que também tem aspectos estéticos relevantes para ser trabalhado em sala de aula, como pode ser observado nas ilustrações que cativam.

É importante destacar, que a obra em análise, ao trazer esse diálogo com os clássicos da Literatura Infantil, o faz também apresentando em seu entorno elementos que remetem a um contexto social e histórico da época em que os contos retratam e que foram produzidos, como pode ser observada nas ilustrações, uma paisagem ao fundo, de castelos, árvores, animais e casas que não fazem parte do tempo histórico e social atual, além do espaço externo que lembra o país europeu, mais adiante de uma cultura europeia, por exemplo, na imagem do chá em cima da cadeira nos três porquinhos, ou seja, essa cultura do chá remete quase que imediatamente ao país inglês, entre outros elementos como roupas, calçados, guarda-chuva do lado da porta dos três porquinhos, que faz menção a um tipo de clima.

Figura 3



Fonte: Jay (2010, p. 15-16)

Na Figura 3 nota-se algumas características das ilustrações como a cor, destaque de cores vivas, expressivas que despertam os sentidos e também a coerência no encadeamento do enredo, que relaciona o escrito e o visual.

Portanto, ocorre a valoração da obra literária e consequentemente a apreciação estética na interação entre livro e leitor, conteúdo, ilustrações, texto que suscitam este diálogo na produção de sentidos. Então, “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência de outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2006, p. 17).

5. Considerações

Neste ensaio foram abordados, a partir da temática apreciação estética e dialogismo, principalmente do livro infantil no espaço escolar, tratando do conceito de estética e dialogismo em Bakhtin. Foram tecidas algumas reflexões à área de Literatura infantil ao analisar uma obra literária que busca proporcionar experiências estéticas singulares à criança leitora, um trabalho que pode ser feito por professores alfabetizadores em sala de aula. Para isso, as contribuições de Bakhtin no campo literário são relevantes quando se aborda o conceito de estética com foco nos dialogismos presentes na obra literária.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- JAY, Alison. **Era uma vez... 1,2,3**. São Paulo: Lemos Editorial, 2010.
- LOBO, Isabel Tejerina. **Un modelo de análisis del álbum: Siete ratones de Ed Joung**. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, p. 44-52, may. 2008. ISSN: 0214-4123.

MACHADO, Daniela Zimmermann; WACHOWICZ, Teresa Cristina. Dialogismo. In: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José. **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOBRAL, A. U. A estética em Bakhtin (literatura, poética e estética) In: **Círculo de Bakhtin: Teoria Inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v.1, p. 53-88.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, EDUCAÇÃO DA
INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: reflexões
iniciais**

Joana Zanatta
Universidade Federal da Fronteira Sul
joana.zanatta@hotmail.com

Solange Maria Alves
Universidade Federal da Fronteira Sul
solange.alves@uffs.edu.br

RESUMO: O presente artigo é fruto de reflexões e estudos realizados em torno do tema, decorrentes de demandas produzida para a realização de dissertação de mestrado pautada neste objeto. Tem como objetivo principal compreender a temática da transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental frente à política dos nove anos do ensino fundamental preconizada pela Resolução 07/2010/CNE, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Propõe uma reflexão alicerçada da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, por meio da qual, problematiza conceitos como: infância, brincadeira e estudo com base na abordagem de Vigotski e Leontiev acerca da atividade principal de cada etapa do desenvolvimento humano, concebida como tempo histórico-cultural de desenvolvimento. Neste contexto teórico, explicitam-se alguns desafios e questionamentos acerca do papel da escola e dos processos pedagógicos pautados pela política de nove anos para o ensino fundamental. O interesse não é outro que não o de colocar-se no debate, socializar o alcance das reflexões já realizadas e buscar diálogos promissores para o aprofundamento dos estudos demandados pelo processo de pesquisa em andamento.

Palavras-chave: Infância, escolarização e desenvolvimento humano. Teoria histórico-cultural. Teoria da atividade.

Introdução

O presente artigo aborda a passagem da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, com base em estudos já ocupados desta temática e que constituem fundamento para o desenvolvimento de novas indagações, das quais nos ocupamos como pesquisadoras no âmbito da produção de dissertação de mestrado, ampliando a discussão para os efeitos dessa política em termos de desenvolvimento de funções tipicamente humanas de pensamento, à luz da teoria histórico-cultural.

Buscamos, inicialmente, explicitar o contexto histórico e a origem da política do ensino fundamental de nove anos, da qual decorrem múltiplos desafios que cercam as mudanças legais e pedagógicas implicadas nas definições inerentes à Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

Para além dos aspectos legais, perseguimos uma reflexão que é também uma teorização do processo em curso, acerca das mudanças decorrentes da política do ensino fundamental de nove anos, para a educação infantil, levando em consideração as inquietações pessoais e o desejo de atuar neste âmbito da educação básica de modo mais qualificado em termos teóricos e metodológicos. Foca-se a articulação, consideradas as demandas provenientes da matrícula das crianças de seis anos nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista as implicações e ou desafios inerentes a este processo.

Compreendendo a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental como uma necessidade e um

eixo privilegiado do trabalho a ser realizado, este estudo visa contribuir para a ampliação das reflexões e ou intervenções que se fazem necessárias, ressaltando os efeitos decorrentes dessa mudança na política sobre o desenvolvimento psicológico de crianças com seis anos que entram para o processo de escolarização com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano.

Trata-se, pois, de um estudo teórico inicial no qual, em um primeiro momento, explicitamos o contexto histórico e a origem da política do ensino fundamental de nove anos, tendo em vista os múltiplos desafios que decorrem dessas mudanças, em seguida cabe a uma reflexão sobre as mudanças decorrentes da política do ensino fundamental de nove anos para a educação infantil. Em um terceiro momento, ressaltamos, ainda com certa brevidade teórica em face dos limites deste artigo, alguns dos efeitos decorrentes dessa mudança na política sobre o desenvolvimento psicológico de crianças com seis anos que entram para a escola, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano. Por fim e dentro do caráter de provisoriedade do estudo em andamento, elencamos algumas perguntas que nos orientam na busca de apreensão do objeto e fomentam em nós o desejo de investigar para compreender.

Ensino fundamental de nove anos: refletindo sobre os impactos da política sobre desenvolvimento humano e os processos pedagógicos

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, atendendo ao disposto na Lei nº 11.114/2005, e posteriormente a Lei nº 12.274/2006, as crianças entram mais cedo para escola. Esta entrada mais cedo não significa que a Educação Infantil deva ocupar-se da preparação das crianças para a entrada no Ensino Fundamental, mas que cada etapa, faça o seu possível para atender as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das

crianças. É necessário um olhar atento com relação à infância, para além da adaptação das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental. Daí emerge a necessidade de repensar as questões relacionadas ao ensino fundamental de nove anos, visto que para se ter um ensino de qualidade, não é suficiente que as crianças entrem mais cedo para as escolas, já que muitos outros fatores interferem nesse processo.

Segundo Brasil *apud* Quinteiro e Carvalho (2012, p. 194).

Os objetivos da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração são: a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Em atenção ao exposto, melhorar as condições de equidade e qualidade na educação básica, estruturar o novo ensino fundamental e assegurar o ingresso, com tempo de aprendizagens na e para a alfabetização e o letramento, o que se busca é a efetividade dos movimentos de migração e ou transição de um nível, fase, ou etapa da vida humana, dentro dos processos de escolarização.

O que denominamos de articulação entre educação infantil e anos iniciais, envolve vários elementos que vão desde; o acolhimento dos novos colegas e o "abandono" simbólico dos referenciais anteriores, a inserção e a iniciação em conceitos mais complexos, novos professores, entre outras. Há que se levar em consideração que uma etapa é focada mais na brincadeira e que os anos iniciais do ensino fundamental foca-se mais no estudo.

De acordo com o art. 5º da Resolução nº 5/2009, a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, se caracteriza como espaço institucional não

doméstico, ofertada em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, cuja tarefa é, primordialmente, educar e cuidar crianças de 0 a 5 anos no período diurno, podendo ser em jornada integral ou parcial. E, no art. 4º da mesma Resolução, encontra-se que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, 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, 2009, p. 01).

E, em seu art.8º, afirma que:

[...] garantir a criança 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, 2009, p. 02).

Do que se verifica a intencionalidade da política no que tange à concepção e ao trato pedagógico da infância. Ao mesmo tempo em que a oferta do ensino fundamental é um direito e a matrícula da criança de 6 anos é obrigatória, há o indicativo de que a infância segue seu curso e deve, por isso, ser tratada como tal. Ou seja, como um tempo histórico do desenvolvimento humano, socialmente concebido como tempo de predomínio da brincadeira como atividade principal por meio da qual o sujeito se apropria de artefatos simbólicos fundamentais inerentes ao gênero humano.

Por outro lado, é também um momento marcado por um novo acontecimento na vida da criança, determinado pelo consenso cultural de que, a escola é espaço de estudar e não mais de brincar. E, o tempo de desenvolvimento humano concebido como tarefa de escola, é a idade escolar. Neste tempo, a atividade principal se modifica. Deixa de ser o brincar para ser o estudar. Tal como explica Leontiev, a atividade principal é o estudo, tem um impacto

importante sobre o desenvolvimento psicológico da criança e, portanto, mudança na atividade principal fomenta e promove transformações importantes no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano.

Para Leontiev (1978, *apud* CABÓ, 2012, p. 154) a atividade é:

[...] o momento determinante na estruturação do desenvolvimento psíquico. Além de revelar os complexos câmbios existentes entre os indivíduos e a realidade sócio-histórica, é a atividade que engendra o desenvolvimento do psiquismo, da consciência e da personalidade humana.

E as atividades humanas segundo Leontiev (1978, *apud* CABÓ, 2012, p. 155) são compostas por motivos, ações e operações. “Nesse sentido, o autor chama de *atividade principal* aquela cujo seu desenvolvimento possibilita ao indivíduo apropriar-se dos principais componentes da realidade externa a qual este se insere”.

No entanto, adverte o autor, nem todos os processos desenvolvidos pelo homem devem ser denominados de atividade. Os processos denominados de atividade devem ser entendidos como processos orientados e estimulados por um determinado *motivo*, além de carregar em si a objetivação de certa necessidade. É o *motivo* que impulsiona o sujeito a planejar suas ações, agir, e exige satisfação. (LEONTIEV, 1978 *apud* CABÓ, 2012, p. 155).

No espaço da escolarização, a atividade principal passa a ser o estudo. É o trabalho através do qual a criança se apropria de um conjunto de invenções simbólicas fundamentalmente, artefatos materiais e simbólicos que lhe humanizam, por meio do conhecimento, a ciência, a cultura e a arte. É por este movimento de trabalho, atividade principal intelectual, no qual a criança se apropria do gênero e se desenvolve como gênero humano. E como diria Vigotski (2007) desenvolve funções psicológicas superiores.

Há pois, um impacto psicológico importante a ser considerado neste movimento de entrada aos 6 anos no ensino fundamental. A criança ainda é uma criança, mas o ambiente social

é de estudante. Muda significativamente o que Vigotski chama de *situação social do desenvolvimento*, esta que produz mudanças no desenvolvimento de cada período e ocorrem com as relações que são estabelecidas pelas crianças com o meio.

De acordo com a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano é um processo onde se amalgamam natureza e cultura, sendo a cultura produto do trabalho humano que muda a natureza e o humano simultaneamente já que nela encontram-se um conjunto de artefatos materiais e simbólicos que, em última instância, são convergências ou combinados acerca da organização das relações sociais nas quais se constituem. O trabalho assume, assim, o caráter de atividade vital de reprodução do gênero humano. E, em cada momento do desenvolvimento desse humano, assume características particulares, dado que, é antes de tudo, parafraseando Leontiev (1978) um ato de criação por meio do qual cada indivíduo aprende a ser um humano. Sob este prisma, a infância, a adolescência, a juventude, a vida adulta, a velhice, são tempos da vida marcados por um jeito de ser da atividade vital humana. Leontiev (1978) denomina o trabalho de cada tempo da vida humana como Atividade Principal. Não se trata de uma única atividade de um dado tempo, mas do fato dela ser a que prevalece, a que se destaca em cada um desses tempos.

Para a infância, que é o que nos interessa aqui, a brincadeira é a atividade principal. É a ação por meio da qual a criança se apropria da cultura, do conjunto de valores, de saberes, de formas de ser típicas das relações sociais nas quais se encontra e com as quais dialoga. É pela brincadeira que a criança apreende e reinventa o mundo, a si mesma e, sobretudo, desenvolve-se como gênero humano. O trabalho ou atividade principal muda, para Leontiev, Vigotski e Elkonin exatamente com a entrada da criança na escola. Dado que na ambiência da escolarização a atividade principal não é mais a brincadeira, é o estudo. E isso, nos alerta Leontiev (1978), tem um impacto importante sobre o desenvolvimento psicológico da criança. A criança é um sujeito

histórico-cultural, portanto constituída pela mediação da cultura na qual está imersa e a escola é um artefato cultural inventado pela sociedade e com a missão de transferir conhecimentos historicamente acumulados.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a brincadeira é a atividade principal da criança na educação infantil, quando a criança brinca com o significado dos objetos, a prática social está grudada nos objetos, as objetivações do gênero humano, e este movimento constitui a criança como sujeito, através do qual se apropria do gênero humano e se constitui como sujeito pela apropriação das objetivações humanas inerentes aos objetos. A brincadeira nesta fase de desenvolvimento da criança é o trabalho dela, pois ao brincar a criança cria, imagina e reinventa.

De acordo com Facci (2004), as necessidades básicas da criança são supridas pelos adultos, o mundo para elas é dividido em dois círculos, um criado pelos pais ou pelas pessoas que convivem com elas e o outro é formado pelos demais membros da sociedade. E essas relações determinam as relações com todas as demais pessoas. Quando estas crianças entram para a escola, sua vida muda muito, pois a relação com os professores faz parte de um pequeno círculo de seus contatos, o qual requer inúmeras elaborações.

Em razão disso, a importância de ocupar-se da passagem da criança da educação infantil para os anos iniciais. Esta é uma fase condicionada à entrada da criança na escola e cuja atividade principal, passa a ser o estudo. Conforme Leontiev *apud* Facci (2004, p. 70),

[...] o próprio lugar que a criança ocupa com relação ao adulto se torna diferente. Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes.

O estudo neste momento servirá como comunicação da criança com os adultos, ou seja, ele servirá de intermediário de todo o sistema de relação que as crianças tem.

No espaço da escolarização, a atividade principal passa a ser o estudo. É o trabalho através do qual a criança se apropria de um conjunto de invenções simbólicas fundamentalmente e, novamente, de artefatos materiais e simbólicos fundamentais para o processo de humanização, de tomar parte do gênero humano e como tal constituir-se, agora, por meio do jeito escolar de conhecer, apreender, desenvolver.

Davydov (1999, *apud* RIBEIRO, 2010) apoiado na teoria histórico-cultural, corrobora com Vigotski ao afirmar que o bom ensino é o que promove o desenvolvimento mental. Assim sendo, é importante perceber quais são as condições para a apropriação do conhecimento e de que forma o professor pode contribuir para isso. Atentando sempre para a atividade principal desempenhada em cada fase de desenvolvimento da criança.

Segundo Asbahr (2005), tanto Vigotski (1988) quanto Leontiev (1978) destacam o caráter mediador do professor no processo de apropriação da cultura. O professor para Basso (1998, *apud* ASBAHR, 2005) possui um conjunto de ações conscientes, intencionais e dirigidas para um fim específico na sua atividade. “Embora todo o processo educativo tenha caráter mediacional, o trabalho do professor guarda especificidades, pois sua finalidade é garantir que os alunos se apropriem do saber elaborado, sistematizado, clássico [...]”. (ASBAHR, 2005, p. 113).

Asbahr (2005) nos coloca que o que produz desenvolvimento no aluno é proporcionar a ele que se aproprie das esferas não cotidianas de saber, “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 1988, *apud* ASBAHR, 2005, p. 114). “Cabe ao ensino orientado produzir na criança neoformações psíquicas, isto é, produzir novas necessidades e motivos que irão paulatinamente modificando a atividade

principal dos alunos e reestruturando os processos psíquicos particulares”. (DAVIDOV, 1988, apud ASBAHR, 2005, p. 114).

Para Davidov (1998, *apud* EIDT; DUARTE, 2007, p. 67):

[...] o ingresso na escola e a atividade de estudo permitem aos alunos dominarem capacidades que se encontram relacionados com o pensamento teórico de uma determinada época histórica, formando-se, assim, as bases da relação teórica com a realidade, possibilitando-lhes sair dos limites da vida cotidiana observada diretamente.

Algumas considerações

Note-se, pois, o tamanho e a seriedade da tarefa que se impõe à educação básica neste momento de transição da educação infantil para os anos iniciais a partir da política de nove anos. Em termos genéricos, o que se tem é uma modificação que, aparentemente, diz respeito a ampliação do tempo de escolaridade. Mas, é mais que isso. Trata-se de um consenso social, materializado numa política que muda substancialmente o jeito de ser criança no tempo histórico denominado infância. Qual o impacto desse movimento no desenvolvimento humano? O que significa passar da brincadeira para o estudo aos seis anos de idade, compreendida a infância como tempo histórico-cultural? Que mudanças essa política promove na educação infantil? E na educação da infância nos anos iniciais do ensino fundamental?

Olhar criticamente este processo, indaga-lo, problematiza-lo à luz da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, nos parece uma ação investigativa promissora na medida em que nos oferece um conjunto de possibilidades de reflexões e de proposições em torno do tema. Não se trata de buscar explicações ingênuas ou reforçadoras de visões pseudoconcretas sobre a infância que mais promovem o olhar preconceito e vazio de conhecimento do que propriamente a produção de conhecimento e de criticidade sobre o objeto em tela. Antes, é um exercício de pensar a infância e o papel dos processos de escolarização no desenvolvimento humano. As mudanças, decorrentes da política

de nove anos, são substanciais na medida em que mudam o olhar social sobre a infância. É isso que nos interessa compreender em vista de repensar a escola e seus processos pedagógicos seja na educação infantil, seja nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica**: contribuições da teoria da atividade. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jul/Ago. 2005. N° 29.

BRASIL. Lei n.12.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei 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, 1508 com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Diário Oficial da União Brasília, 06 fev. 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 02 out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 02 out. 2015.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio, 2005.

CABÓ, Leonardo José Freire. **Trabalho e Atividade na Psicologia de A. N. Leontiev**: Pressupostos Ontológicos e Contribuições ao Processo Educativo/Formativo da Classe Trabalhadora. 180 f. Fortaleza, 2012.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. **Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar.** Psic. da Ed., São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 51-72.

FACCI, Marilda Golçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.24, n.62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 agos. 2014.

LEONTIEV, Alexis. **N.O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. **Educação Infantil e Formação de Professores.** Florianópolis: da Ufsc, 2012. p. 256.

RIBEIRO, Lacy Ramos Jubé. Teoria histórico-cultural, teoria da atividade e educação: uma introdução. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 113-129, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/1248/864>. Acesso em: 02 de out. 2015.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores Michael Cole... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7.ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**A PRESENÇA DOS CONHECIMENTOS DA NEUROCIÊNCIA
COGNITIVA NO CAPITAL DE SABERES DE DOCENTES QUE
ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Estela Mari Santos Simões
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai
e das Missões URI-FW
Estelasimoes89@gmail.com

Arnaldo Nogaró
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai
e das Missões URI-FW
narnaldo@uri.com.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar resultados da pesquisa desenvolvida em uma dissertação de mestrado em educação. Pretende dar visibilidade aos resultados obtidos como forma de garantir a sua ampla divulgação e discussão nos meios acadêmicos e de educação escolar. A pesquisa de campo investigou a presença de conhecimentos da Neurociência Cognitiva no capital de saberes de docentes que atuam com turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e particular de um município da Região Noroeste do Rio Grande do Sul, no segundo semestre do ano de 2015. Ressalta-se que estudos na área da Neurociência precisam ser divulgados no campo educacional, na intenção de ampliar as possibilidades de atuação dos profissionais da educação, com práticas condizentes a partir do entendimento da maneira como o cérebro humano aprende. A pesquisa utilizou o enfoque hermenêutico para interpretar os dados coletados junto aos professores, a partir da reflexão e compreensão dos mesmos, para encontrar os sentidos presentes nas falas que emergem a partir do contexto histórico em que

ocorrem. Os docentes revelam que ainda não possuem tais conhecimentos e propõem atividades sem muitas vezes saber o porque estão fazendo-as. Os docentes desconhecem os processos de funcionamento cerebral e em que medida são necessários para o aprendizado. Portanto, é urgente a necessidade de que os docentes, especialmente os que atuam nos primeiros anos escolares, tenham esses conhecimentos seja na formação inicial, na formações continuada, pós-graduação ou cursos de extensão.

Palavras-chave: Neurociência; Formação de Professores; Pesquisa.

1. Caminhos e concepções metodológicas

A pesquisa “A presença dos conhecimentos da Neurociência Cognitiva no capital de saberes do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” é de natureza qualitativa, de campo, com enfoque hermenêutico. Quanto aos fins, o estudo tem caráter descritivo. O universo da pesquisa foi escolhido de forma não probabilística voluntária. Para cumprirmos com os objetivos propostos foram realizadas entrevistas com seis professores da Educação Infantil e nove professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, totalizando 15 professores envolvidos, sendo que destes dez docentes de escolas públicas e cinco de escolas privadas¹.

A escolha para amostragem foi probabilística aleatória simples, e os profissionais que fizeram parte da pesquisa foram escolhidos em pré-seleção por meio de sorteio, ficando a participação submetida ao critério de aceite de cada sujeito. A coleta dos dados foi realizada com professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental de escolas públicas e particular, totalizando 15 sujeitos, amostra representativa do

¹ A pesquisa ocorreu na cidade de Palmeira das Missões/RS. Entre os meses de setembro e outubro de 2015.

universo possível, por meio de entrevista individual gravada pela pesquisadora, com duração média de 30 a 60 minutos.

A referida entrevista foi composta da seguinte forma: em uma primeira parte foi feita uma introdução apresentando o estudo, em linguagem acessível e de fácil entendimento; e, numa segunda parte, a apresentação das questões a fim de identificar a presença, no capital de saberes do professor, de informações neurocientíficas que possui e utiliza, mesmo que de forma implícita.

Para atingirmos o objetivo de reconhecer se a Neurociência Cognitiva constitui-se como saber dos docentes e como fonte de enriquecimento de suas práticas em sala de aula, procedeu-se à interpretação dos dados coletados, com abordagem qualitativa. Quanto à análise, esta foi de conteúdo, o que de acordo com Highlen e Finley (apud MOURA et al., 1998), procura encontrar padrões ou regularidades nos dados e posteriormente, alocá-los dentro desses padrões, através do exame de porções do texto, inter-relacionados com a Opção Teórica abordadas na pesquisa.

A análise dos dados da pesquisa envolveu a definição de três categorias para reunir os dados quando de sua interpretação: a) Conhecimento dos professores a respeito do campo de estudo da Neurociência Cognitiva; b) Aprendizagem: como ela ocorre? c) Práticas docentes para melhorar a aprendizagem. Estas são abordadas na sequência, bem como cotizadas à luz do referencial teórico.

2. Repertório de conhecimentos da Neurociência Cognitiva no capital de saberes dos professores

Criamos três grandes categorias nas quais vamos inserir as falas ou posicionamentos dos entrevistados: a) Conhecimento dos professores a respeito do campo de estudo da Neurociência Cognitiva; b) Aprendizagem: como ela ocorre? c) Práticas docentes

para melhorar a aprendizagem. Embora tenhamos trabalhado com um contingente limitado de sujeitos, ressaltamos que a realidade encontrada se constitui em uma amostra que pode revelar a realidade existente na maioria dos professores e das instituições escolares brasileiras.

Buscamos cotizar os dados à luz de teóricos, pensadores e neurocientistas para obtermos respaldo em fazer afirmações que possam conduzir a uma nova linha de ação educacional, que através da reflexão sobre a prática, conduzam os educadores, gestores de políticas públicas e estudiosos a compreenderem a importância da Neurociência para o trabalho pedagógico, como estratégia que contribua para melhorar o desempenho escolar e a aprendizagem dos estudantes.

2.1. Conhecimento dos professores a respeito do campo de estudo da neurociência cognitiva

Estudos na área da Neurociência estão sendo disseminados e usufruídos por diferentes campos de pesquisa e de atuação, assim, diferentes profissionais e espaços apropriam-se de tais saberes e beneficiam-se na realização de seus propósitos. Dentre estes espaços, o educacional dirige seu olhar mais atento e interessado a conhecimentos que a Neurociência Cognitiva comprova ou apresenta. Coch e Ansari (2009, p. 546) dizem que há “[...] recent development of the new field of mind, brain, and education or MBE [e.g., Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2007]”². Quando indagados com relação ao conhecimento do que é Neurociência, respondem de forma vaga e generalista: *Não sei. Acho que é o estudo do cérebro.*

A Neurociência vem desvendar como aprendemos, como o cérebro funciona durante este processo e quais aspectos

² Recentemente o desenvolvimento de um novo campo da mente, cérebro e educação ou MBE - Mind, Brain and Education [por exemplo, organização para a *Co-operation and Development* (OECD), 2007] (Traduzido pelos autores).

relacionam-se a tal, o que muito interessa a educadores e pais que querem que seus alunos e filhos tenham as melhores condições e possam utilizar as melhores estratégias para seu aprendizado. Partindo da análise das respostas dos participantes da pesquisa, percebemos claramente que possuem apenas ideias de senso comum sobre o que é Neurociência. As respostas dos participantes foram objetivas para esta questão proposta, simplesmente confirmam que não sabem exatamente o que é, mas desconfiam que a Neurociência se refere a estudos ligados ao cérebro.

Os respondentes compartilham da opinião de que, conhecendo como funciona o cérebro humano e de como este processa o conhecimento, a função dos professores de ensinar poderá ser mais eficiente. Manifestam vontade de saber e conhecer quando dizem: *deveria haver uma disciplina, um curso que nos capacitasse nesse sentido* (P4, P14, P15).

Percebemos, a partir das entrevistas³, a forte carência da compreensão deste tema no contexto de formação docente, tendo em vista, a suma importância do tema na formação de indivíduos, bem como, de aspectos mentais que os constituem. Embora saibamos que a escola não é a única responsável por disseminar tais conhecimentos, vislumbramos que as instituições escolares se apresentam como estruturas que viabilizam observações, análises e ações planejadas em benefício do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos que nela frequentam.

As relações entre cérebro e aprendizagem fazem parte do dia a dia do professor, pois “sem o cérebro não há aprendizagem”. A Neurociência pode ajudar a explicar por que algumas formas de ensinar funcionam enquanto outras falham. Como área de

³ Além do recorte de falas diretas de alguns sujeitos que compõem a amostra com a função de direcionar aos objetivos da pesquisa aqui presente, consideramos importante abordar pontos que as entrevistas suscitaram indiretamente ou não foram mencionados, mas que devem vir à tona em nossa abordagem sobre o problema pesquisado.

colaborações interdisciplinares, a Neurociência está pronta para ajudar a estruturar a sala de aula do futuro.

2.2. Aprendizagem: como ela ocorre?

Agregamos nesta variável respostas que permitem pensar a respeito da aprendizagem e de como ela ocorre. Identificamos no conteúdo das respostas dos professores algumas noções ou conhecimentos a respeito da aprendizagem, de fatores ou interferentes a ela relacionados, mas não apresentam justificativas ou explicações de maior profundidade que permitam inferir ou demonstrar conhecimentos relacionados ao campo neurocientífico. As falas caminham muito mais na direção de afirmações pontuais, genéricas, sem uma argumentação consistente sobre temas como aprendizagem, motivação, atenção, dentre outros, a respeito dos quais a Neurociência já possui compreensão apurada.

Alguns professores mencionam que a aprendizagem não ocorre somente na escola. *Não se aprende só na escola, mas em toda parte. A aprendizagem ocorre a todo momento, estamos aprendendo a todo momento* (P 13). *Podemos aprender durante a vida toda* (P 8). Holt (2007) reforça essa ideia, pois para ele já antes de ingressar na escola as crianças têm experiências de aprendizagem.

Uma parcela de professores correlaciona aprendizagem à transmissão de informações, por parte da escola ao aluno. Conforme o P 12, *aprendizagem é conseguir aprender sobre algo novo, que o professor transmite*. Para P 14 *é quando a criança consegue entender o que a professora explica e guarda por toda a vida*. Evidenciamos que se deve ter atenção com tal posição, pois poderá conduzir “[...] a pensar que aprender não significa descobrir como as coisas funcionam, e sim obter e dar respostas que agradam aos adultos” (HOLT, 2007, p. 110).

É preciso cuidado neste sentido, pois a visão de “transmissão” de conhecimento, fundamentada em concepções tradicionais de ensino, não levam em consideração

individualidades e características próprias de cada aluno “[...] todas cantam a mesma canção, ensinada e conduzida pelo professor, o objetivo é fazê-las ‘acertar’, cantar corretamente, não criar algo novo” (HOLT, 2007, p. 45).

A compreensão do que é aprendizagem para os entrevistados, envolve também uma passagem ou transformação *de um conhecimento de senso comum em conhecimento científico* (P 4). E ainda, nota-se uma percepção dialética de ensino-aprendizagem. *É através dela que a pessoa se torna cidadão crítico e consciente. É o processo pelo qual deixamos de lado o senso comum e a alienação* (P 2).

Constatamos que a maioria dos professores compreende a aprendizagem em uma visão construtivista. *Aprendizagem é quando o aluno constrói conhecimento* (P 11), e P 5 afirma: *aprendizagem é todo o processo de construção de significados*. P 9 se manifesta dizendo que *aprendizagem é a partir da vivência construir significados*. Catania (1999) afirma que, de modo geral, a aprendizagem é a aquisição ou o processo pelo qual um comportamento é adicionado ao repertório de um organismo.

Ao evidenciar a compreensão dos entrevistados de como ocorre a aprendizagem, verificamos também a forte influência do interacionismo na visão pedagógica. *A aprendizagem ocorre na interação com outro e com o objeto* (P 10). Em outra fala, observamos teorias que os sujeitos tomam conhecimento ao longo de sua formação. Segundo P 12, *ocorre através do processo de assimilação e acomodação proposta por Piaget e também pelas interações a que Vygotsky se referia*. Portanto, nestas respostas vemos claramente o predomínio de correntes teóricas, interacionismo e construtivismo, do campo da educação influenciando a prática de muitos educadores que trabalham com Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante considerarmos, de acordo com Maia (2011), que aprender exige tanto o aparato biológico, a prontidão neurocognitiva quanto do ensino, mais ou menos estruturado, os estímulos ambientais. Também reforçam o envolvimento do aluno

e do professor com este processo, e assim, para que ele ocorra depende do *interesse dos alunos em aprender e também da disposição em ensinar dos professores* (P 12). E ainda, o papel do professor é assim identificado: *é preciso um mediador entre o aluno e o conhecimento, no caso da escola este mediador é o professor* (P 2). Para Freire (1996), o professor precisa ser mediador, reflexivo e humanista.

O que dificulta a aprendizagem do aluno, segundo a maioria dos entrevistados, é a *falta de interesse e motivação dos alunos* (P 11), são estes os grandes responsáveis pelas barreiras encontradas neste processo. Boruchovitch e Bzuneck (2004) supõem que problemas relacionados à motivação escolar são muito frequentes, mais do que se imagina ou se relata. Podemos nos referir à motivação como sendo “[...] um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem” (POZO, 2002, p. 146).

Os sujeitos da pesquisa também reconhecem como fator crítico durante a aprendizagem a *ausência dos pais em relação a seus filhos. Muitos não se envolvem e não se interessam pelo que a criança está aprendendo nem por sua rotina escolar* (P 14). Portanto, é preciso pensar sobre o papel da família no desenvolvimento infantil, pois “[...] é necessário criar uma estrutura familiar, com laços mais fortalecidos que permitam maior proteção e cuidados” (METRING, 2011, p. 60).

A parceria escola-família é indispensável para o bom andamento do aluno na escola. Esta deve estimular trocas e interações com as famílias para que trabalhem coletivamente em prol das crianças, “[...] uma participação conjunta e consciente da escola e da família possibilita à criança uma oportunidade saudável de desenvolvimento” (KULISZ, 2004, p. 72).

Na fala do entrevistado P 7 a *falta de motivação dos professores também prejudica a aprendizagem dos alunos*. O educador dever ter interesse em ensinar e para tal estar motivado, buscando sempre subsídios para melhorar a sua atuação em sala de aula. Metring (2011, p. 36) aponta saberes neurocientíficos como

essenciais para que o professor possua e deles beneficie-se para tornar seu trabalho mais eficiente.

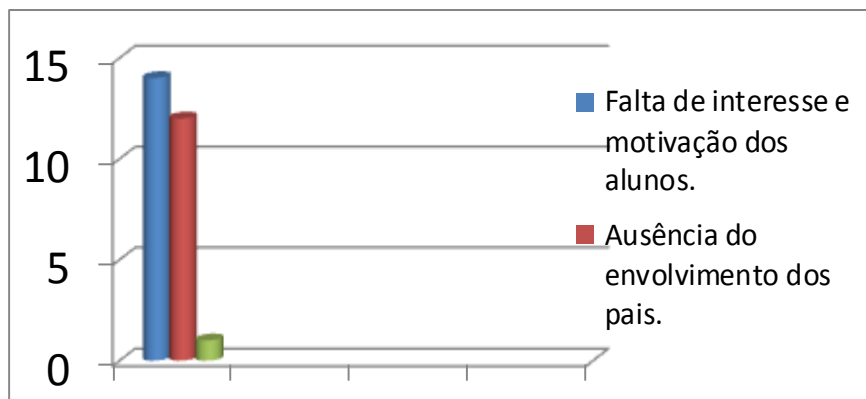


Gráfico 3: Respostas mais significativas em relação as questões que dificultam a aprendizagem, de acordo com os entrevistados.

Fonte: Autores.

Na percepção de muitos educadores, o que facilita a aprendizagem é o *aluno prestar atenção* (P 6). Para Goleman (2014) a atenção é uma operação mental necessária a uma vida satisfatória. Envolver-se no momento de aprendizagem e a ele dedicar atenção é extremamente importante para formulação de memórias que permanecerão no indivíduo. Para isto, é preciso que o aluno veja na aula algo que lhe seja interessante, significativo para sua existência e para os demais que os cercam.

Assim, podemos auxiliar o aluno a prestar atenção, pois “[...] olhos desatentos indicam um rompimento na conexão entre a compreensão e o contato visual com o texto enquanto a mente vagueia para outro lugar” (GOLEMAN, 2014, p. 55).

As entrevistas também revelaram que muitos acreditam que o professor que se esforça e *gosta de dar aula, gosta do que faz* (P 10) facilita a aprendizagem do aluno, pois o professor empenha-se em fazer com que o aluno aprenda. Quando nos referimos à realização de um bom trabalho pedagógico é preciso pontuar,

segundo Goleman (2014), que o prazer é o marcador emocional para a entrega ao que se faz. O professor precisa amar o que faz e entregar-se às ocasiões que o trabalho apresenta, o que nem sempre acontece. Goleman (2014, p. 29) diz que “[...] somente cerca de 20% das pessoas têm momentos de entrega pelo menos uma vez por dia”. Um número grande de professores encontra-se estressado ou entediado, o que dificulta sua ação docente. Para Goleman (2014), o segredo para ter mais entrega na vida é alinhar o que fazemos com o que gostamos, com o que nos dá prazer.

O entrevistado P 8 diz que o que facilita a aprendizagem é *buscar entender os alunos e suas necessidades, buscando sempre ouvi-los e ter uma boa relação com eles*. Holt (2007, p. 116) assim elucida “[...] mesmo que às vezes decidamos fazer a vontade das crianças curvar-se à nossa própria vontade, devemos prestar o máximo de atenção quando elas tentam nos dizer o que querem”.

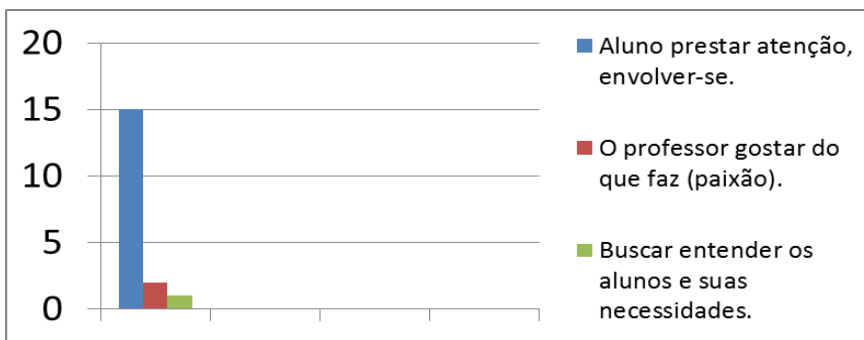


Gráfico 4: Respostas mais significativas em relação as questões que facilitam a aprendizagem, de acordo com os entrevistados.

Fonte: Autores.

2.3 Práticas docentes para melhorar a aprendizagem

Nesta seção procuramos reunir o conteúdo das entrevistas que pudesse demonstrar o conhecimento dos professores a respeito de práticas ou orientações que a Neurociência possibilita para direcionar ou redirecionar práticas educativas a fim de que elas sejam mais efetivas ou apresentem melhores resultados.

Na busca de uma prática que ajuda a melhorar a aprendizagem dos alunos, alguns professores entrevistados dizem usar *a tecnologia em sala de aula* (P 7), como uma tentativa de atrair a atenção dos alunos, de envolvê-los mais em suas aprendizagens.

O mundo contemporâneo, através dos artefatos tecnológicos, possibilita um mergulho num espaço pluricultural, percebido artificialmente através de imagens armazenadas em um computador (uma memória) e/ou disponível na rede. “Lê-se na tela a marca de uma combinatória mecânica, de um jogo muito complicado, automático e sem olhar. Como é talvez o jogo do mundo” (LÉVY, 1998, p. 53).

Outra forma de favorecer a aprendizagem citada pelos participantes da pesquisa é a utilização de *recursos, jogos, para que manipulem, olhem, brinquem, observem e aprendam de forma lúdica* (P 2). Segundo a OCDE (2003, p. 61), especialmente na Educação Infantil, é preciso “[...] levar em conta as características mentais e de conceituação das crianças pequenas, assim como seu modo preferido de aprender, isto é, por meio da brincadeira”. Antes de tudo, brincar é um direito da criança, respaldado inclusive pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990, Art. 16.).

Com relação ao uso de jogos, prática relatada pelos entrevistados (P 2, P 4), queremos enfatizar que o jogo é um recurso oportuno que beneficia a aprendizagem, desde que em situações planejadas pelo professor, que levem em consideração a faixa etária e a capacidade intelectual do aluno. O grau de dificuldade das tarefas, segundo Boruchovitch e Bzuneck (2004), deve fazer fronteira com as capacidades do aluno: nem muito alto, nem fácil demais. Um dos entrevistados (P 4) acredita que atividades que *estimulem a autonomia do aluno, ajudam a melhorar a aprendizagem deste*. De fato, os alunos precisam gradativamente assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem, portanto, é necessário incentivar o desenvolvimento da autonomia e da própria consciência de sua aprendizagem.

P 1 relata que, mesmo que não tenha explicado claramente, para ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos, utiliza *diferentes métodos de ensino*. Sabemos que nos últimos anos surgiram diversos modelos de ensino, que embora ainda inacabados, no sentido de não esgotarem a várias possibilidades didáticas, podem ser adotados no intuito de levar os alunos à construção de aprendizados. Estes modelos “[...] compartilham majoritariamente a necessidade de começar a atividade com a apresentação do material de aprendizagem, destinado a ativar ou colocar em funcionamento as concepções espontâneas ou ideias prévias do aluno” (POZO, 2002, p. 250).

A ideia de partir dos conhecimentos prévios do aluno pode ajudar na compreensão de novas informações, é encontrada na fala de um dos entrevistados quando diz: *planejo minhas aulas contextualizadas no que a criança já sabe e a partir disso trago novos conhecimentos para que ela internalize* (P 14).

O ensino eficaz identifica ativamente os conhecimentos e as forças relevantes que os alunos trazem para uma situação de aprendizagem e reconstrói sobre eles. Assim os alunos percebem que a escola está conectada com a vida que acontece no seu entorno. Estabelecer ligações entre conteúdos ensinados na sala de aula e a vida fora dela, torna a aprendizagem mais significativa, segundo Bransford (2000, p. 26) “[...] schools need to develop ways to link classroom learning to other aspects of students’ lives⁴”.

P 7 acredita que para ajudar na aprendizagem dos estudantes é relevante *sempre partir dos interesses dos alunos. Daquilo que gostam. Da própria realidade deles*, “Não devemos ignorar que todos os aprendizes têm suas tendências e interesses, e que precisamos poli-los a princípio, segundo suas estruturas.” (METRING, 2012, p. 102). Outra sugestão de prática pedagógica é dada pelo P5 quando diz: *procuro partir do concreto para o abstrato*. Este pensamento possui fundo neurocientífico, pois a sede do

⁴ As escolas precisam desenvolver maneiras de vincular a aprendizagem de sala de aula para outros aspectos da vida dos alunos (Traduzido pelos autores).

pensamento abstrato⁵, de acordo com Miranda & Muszkat (2004), desenvolve-se até por cerca dos vinte e um anos de idade.

Trabalhar com *aulas práticas* (P 13) auxilia nesse propósito, pois quando realizamos determinada atividade prática, utilizamos de informações que se tornaram notórias, então, em nosso cérebro. Para tanto, é necessário certificar-se que a criança na prática entendeu. P 4 diz que o que também contribui na aprendizagem dos alunos são as *atividades que estimulem a criatividade*⁶. Certamente, elas enriquecem o trabalho do professor, pois melhoram o desempenho intelectual e devem ser exploradas no seu máximo potencial. As atividades de artes, por exemplo, utilizam muito do visual e exercitam os sentidos.

Ao serem questionados se consideram que estímulos sensoriais são necessários para a aprendizagem os entrevistados são unânimes em dizer que *sim, é por meio deles que aprendemos*. Esta posição reflete um conhecimento já adquirido de que o ato de aprender envolve os cinco sentidos. *Quanto mais órgãos do sentido forem estimulados no processo de aprendizagem, mais o ser humano irá entender e formular seus conceitos* (P 15). Atkison et al. (2002) ditam que na vida cotidiana, diversos sentidos, muitas vezes, estão envolvidos em qualquer ato específico - vemos um pêssego, sentimos sua textura, sentimos seu gosto e odor ao mordê-lo, e ouvimos os ruídos de nossa mastigação.

Em relação aos estímulos sensoriais, podemos dizer que “[...] em princípio, qualquer forma de variação energética pode servir de estímulo sensorial” (LENT, 2013, p. 136). A questão do estímulo para a realização das atividades escolares é apontada pelo P 11 ao afirmar: *procuro estimular o aluno a aprender de diferentes formas, questionando, desafiando, diversificando os métodos*. Realmente, estímulos favorecem tanto a fixação de conteúdos na memória

⁵ Lobo frontal.

⁶ Entendemos a criatividade como sendo a capacidade humana de gerar novas ideias, criar.

quanto sua reativação, pois aciona nosso “detector de novidades”⁷, que reage liberando dopamina. Seria, então, uma forma do professor “preparar” o cérebro do aluno para o novo, para a construção de novos conhecimentos.

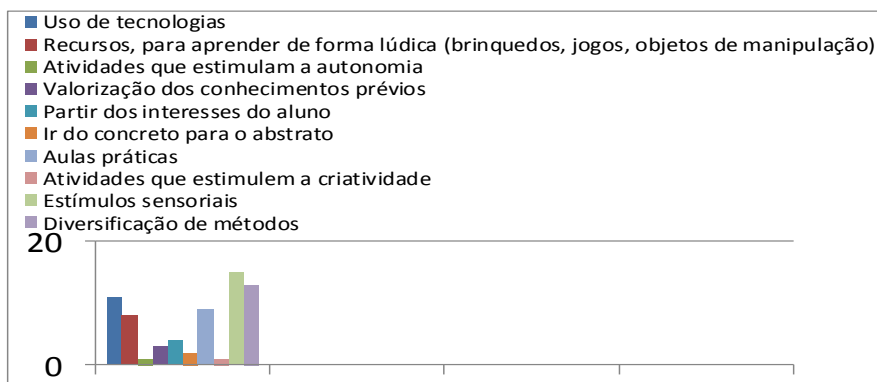


Gráfico 5: Respostas mais significativas em relação a práticas que mostram-se eficientes para a aprendizagem, de acordo com os entrevistados.

Fonte: Autores.

Para práticas pedagógicas que realmente sejam mais eficazes (não falamos em totalmente eficazes, visto que não há receitas prontas), ponderamos ser essencial despertar a curiosidade, o interesse do aluno desde seus primeiros contatos com a escolarização.

3. À guisa de considerações finais

Os dados da pesquisa nos instigam a concluir que o educador deve ser um eterno humanista, questionador de sua práxis educativa, buscando cada vez mais entender o seu fazer, o objetivo que o move e a função que exerce, enquanto professor reflexivo.

A necessidade de inovação surge como resposta natural a um cenário de mudanças e transformações constantes no

⁷ Hipocampo.

conhecimento. O caso da escola é peculiar e exemplar. Ela trabalha com o conhecimento, tem seu fazer relacionado a ele e tem enfrentado dificuldades para acompanhar as vertiginosas mudanças na sociedade, ficando no descompasso com o que vem acontecendo. Dentre as exigências de perfil de educador para trabalhar com o público de nossas escolas, destacamos a eminente necessidade de estar constantemente atualizando-se e buscando novas maneiras de tornar a prática mais eficiente. É neste aspecto que julgamos importante que o professor se apodere dos conhecimentos neurocientíficos para equipar-se de ferramentas que auxiliem em seu trabalho. Os conhecimentos da Neurociência podem auxiliar o professor em diferentes frentes, para explicitar melhor vamos recorrer a dois exemplos de temas que podem subsidiar a prática educativa. O primeiro exemplo que referimos diz respeito à atenção. Ao conhecer sobre os processos atencionais o professor fica sabendo como se processa a aquisição de conhecimentos e a formação de memórias e assim pode pensar estratégias que prendam a atenção das crianças e permitam-lhes mais apreensão dos conhecimentos que ele deseja que elas adquiram. Um segundo exemplo é o conhecimento das bases fisiológicas do funcionamento da mente. A partir dele o professor entenderá a relação que há entre as atividades pedagógicas que desenvolve e a produção de determinadas substâncias que mobilizam ou inibem o envolvimento do aluno nelas. De forma concreta ele vai procurar organizar atividades pedagógicas que provoquem a liberação de dopamina, por parte da criança, fazendo com que ela queira cada vez mais realizar tais atividades, ou outras semelhantes, por provocarem prazer e assim quer repeti-las fazendo com que sintam cada vez mais motivadas a tais práticas.

Todos os respondentes das entrevistas concordaram e sentem a necessidade de incluir os conhecimentos da Neurociência Cognitiva no capital de seus saberes docentes, seja através dos cursos de graduação para professores, em especial na Pedagogia, ou de cursos de formação continuada para os mesmos. Esses

posicionamentos levam a crer que aproximar a área da educação com a Neurociência, atualmente, é uma demanda que já não pode mais esperar. As instituições de ensino superior precisam rever seus currículos assim como as estratégias de caráter pedagógico que ocorrerem em forma de especialização, capacitação ou extensão. Se não há, por enquanto, políticas públicas voltadas para produzir tal efeito faz-se necessário que os educadores tomem a iniciativa por conta própria e sigam em direção a estes conhecimentos.

Somente a posse dos conhecimentos advindos da Neurociência não é suficiente para melhorar a qualidade do ensino e provocar as transformações necessárias na educação brasileira. No entanto, esses conhecimentos podem contribuir pois, a docência exige domínio de conhecimentos básicos nas áreas de atuação e ainda atualização constante através de cursos e especializações. Ainda, é preciso competência na dimensão política, a qual compreende o exercício da dimensão reivindicatória, dos direitos, de termos presente a dimensão de cidadania e atuação social.

Referências

ATKINSON, R. L; ATKINSON, R.C; SMITH, E.E; BEM, D.J; NOLEN-HOEKSEMA, S. **Introdução à psicologia de Hilgard**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRANSFORD, John D. [et al.] *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Research Council, 2000. Disponível em: <http://www.nap.edu/catalog/9853/how-people-learn-brain-mind-experience-and-school-expanded-edition>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.) **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social da escola**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem**: Comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COCH, D.; ANSARI, D. Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education. **Journal homepage**: Cortex 45(2009)546–547. 2009. Disponível em: <http://amyalexander.wiki.westga.edu/file/view/thinking+about+mechanisms.pdf> Acesso em: 02/12/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, D.. **Foco**: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso. Rio de Janeiro: objetiva, 2014.

HOLT, J. **Como as crianças aprendem**. Tradução Walther Castelli Jr. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.

KULISZ, Beatriz. **Professoras em cena**: o que faz a diferença? Porto Alegre: Mediação, 2004.

LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

LÉVY, P. **A máquina universo**: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MAIA, Heber (Org.) **Neuroeducação e ações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

METRING, R.A. **Neuropsicologia e aprendizagem**: fundamentos necessários para planejamento de ensino. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M.. Neuropsicologia do desenvolvimento. In: ANDRADE, Vivian M.; SANTOS, Flávia H.; BUENO, Orlando F.A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

MORA, F. **Continuum**: como funciona o cérebro? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOURA, M. L. S. de; FERREIRA, M. C.; PAINE, P. A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Compreendendo o cérebro**: rumo a uma nova ciência da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2003.

OECD. *Understanding the Brain: the Birth of a Learning Science*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O PROEJA – FIC EM TERRITÓRIO CAMPESINO¹

Maria Helena Rromani Mosquen²
UNOESC
mariah_mosquen@hotmail.com

Resumo:

A presente pesquisa investigou como o PROEJA – FIC nas comunidades campesinas e assentamentos da Reforma Agrária no Município de São Miguel do Oeste, no sentido de perceber as possibilidades obtidas pelos egressos. Através da pesquisa foi possível fazer uma reflexão sobre a realidade pesquisada, a partir de categorias, utilizando o método Exploratório, por possibilitar a aproximação com a realidade de vários estudantes do PROEJA – FIC, IFSC – Campus São Miguel do Oeste. A educação dos trabalhadores do campo, vista como um desafio, é de suma importância, pois relaciona os processos educativos teorizados com o conhecimento ligado aos processos de luta. O PROEJA é a efetivação da luta histórica pela educação pública gratuita aos sujeitos sociais do campo, educação e formação profissional. O PROEJA no campo possibilitou outro modo de se fazer agricultura de base familiar campesina, na centralidade do trabalho, e não apenas na reprodução do capital. Foi possível conhecer outra concepção de desenvolvimento do campo, através da economia solidária e arranjos produtivos locais

Palavras-chave: PROEJA; Educação do Campo; Camponeses.

¹ Experiência premiada com a Medalha Paulo Freire – Ministério da Educação 2015 – PROEJA FIC –IFSC Campus São Miguel do Oeste.

² Mestre e Educação nas ciências Graduada – UNIJUI - Pedagogia - UNOESC – Bolsista CAPES/UNOESC: Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica.

Introdução

Este artigo é resultante da investigação de como o PROEJA – FIC, em comunidades camponesas e assentamentos da Reforma Agrária no Município de São Miguel do Oeste, transformaram as adversidades deste território em possibilidades de empoderamento e emancipação social.

O interesse pela temática está relacionado ao contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos, como também conhecer a ação do PROEJA-FIC a partir do que protagonizaram os seus egressos, desafiando-nos cada vez mais em função dos questionamentos postos pela realidade sociocultural contemporânea. A pesquisa possibilitou desenvolver uma reflexão acerca da realidade pesquisada, a partir de categorias, utilizando o método Exploratório, por possibilitar a aproximação com a realidade de vários estudantes.

Os sujeitos sociais do campo foram os escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, pessoas concretas, com sua cultura camponesa, sujeitos de uma história de resistência, de luta e de organização em Movimentos Sociais do Campo, pessoas que produzem e se reproduzem socialmente. Nesta perspectiva, fez-se o levantamento de todos os dados possíveis para conhecer melhor o estilo de vida, ou a cultura específica de determinados grupos, analisando determinados grupos sociais, como grupos étnicos e grupos urbanos em pequena escala. A observação foi a técnica-chave dessa metodologia (MARCONI; LAKATOS, 2006). Por isso optou-se pelo método exploratório, por possibilitar a aproximação com a realidade destes sujeitos sociais.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, e um dos seus pressupostos básicos é a “[...] busca pela objetividade mediante o desenvolvimento de técnicas que situem os dados à margem dos significados, interpretações e valores da sociedade e dos investigadores” (CARDONA, 2002, p. 29).

O contexto social da pesquisa são os camponeses que estão realizando o PROEJA-FIC nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental Waldemar Antônio Von Dentz e Padre José de Anchieta, ambas escolas do campo, situadas em território campesino no Município de São Miguel do Oeste. A população e amostra são educandos do PROEJA-FIC, do IFSC, campus São Miguel do Oeste.

A pesquisa buscou coletar informações qualitativas, através de entrevistas realizadas com alunos integrantes do PROEJA-FIC – Técnicas em Agricultura Familiar, para o conhecimento dos egressos, e sobre a construção da identidade e possibilidades de emancipação social. A investigação (Exploratória – Descritiva) foi realizada utilizando a técnica de coleta de dados em Entrevistas Semiestruturadas, através de cartas, que são elementos documentais.

O caminho investigativo foi organizado da seguinte maneira: No primeiro momento, a pesquisa foi contextualizada na conjuntura atual dos debates que vêm sendo feitos sobre PROEJA. Estes estudos irão subsidiar as reflexões referentes às populações campesinas, e como chegou o PROEJA no campo.

Buscou-se compreender a educação do campo como um espaço social campesino, apontando as adversidades da Educação Rural. O cenário da pesquisa exploratória será apresentado, ou seja, dar-se-ão evidências às vivências e experiências dos sujeitos sociais do campo. O fechamento da pesquisa será feito sobre a construção desse processo de possibilidades emancipatórias a partir do Proeja no campo.

Educação de Jovens e Adultos: A materialidade do PROEJA-FIC no Município de São Miguel do Oeste

O PROEJA em território camponês é uma proposição que fortalece a cultura, a identidade própria e com experiências de resistência e emancipação social. Nesse processo, os camponeses

vão se tornando construtores de direitos, cidadania, desenvolvimento e diversidade.

Através da mobilização social aprovou a Constituição Brasileira, em 1988, e nela surgiram as primeiras possibilidades para educação dos povos do campo. O que diz a Constituição Brasileira:

Art. 205 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 (BRASIL,1988).

O artigo 205 da Constituição Brasileira determina que o ensino seja pautado no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, ou seja, que todos tenham os mesmos direitos e garantia de poder entrar na escola e continuar nela estudando.

Com este direito garantido, o Congresso Nacional aprovou a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96. De acordo com a LDB:

Art. 5º O acesso ao ensino público fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL.1996).

A Educação, de acordo com a LDB 9394/96, é um direito público subjetivo, quer dizer, é um direito de todos, independentemente de onde vivem e trabalham. Para pagar uma dívida histórica que o Brasil tem de escolarizar e assegurar o direito a uma educação de qualidade a todas as pessoas, conforme definido na constituição de 1988, e garantir, ao mesmo tempo, o acesso a um curso profissionalizante, possibilitando condições de inserção no mundo do trabalho. Através do Decreto Federal nº 5.478, foi instituído o Programa Nacional de Integração da

Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tendo como base o Decreto Federal nº 5.154 de 2004. Esse Decreto regulamenta o capítulo III da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, e considera que a Formação Inicial e Continuada de trabalhadores é constituída por cursos ou programas de Educação Profissional, articulando-se preferencialmente aos Cursos de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007, p. 21).

Enfim, buscou-se na investigação elementos para aprofundar o debate do PROEJA- FIC em escolas do campo de São Miguel do Oeste, uma educação que os valoriza como sujeitos sociais de direitos, capazes de construir a própria história e ter acesso à educação que desejam e necessitam. Pesquisando como o PROEJA fortaleceu as identidades, descobriu-se que foi possível criar novas formas de desenvolvimento no campo, baseado na justiça social, na cooperação, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. As populações do campo sempre desejaram e reivindicaram vivências de educação no seu território, nas quais os sujeitos sociais do campo pudessem construir, através das organizações e movimentos sociais do campo, a conquista de políticas públicas como do PROEJA, fortalecendo suas lutas e suas identidades.

A política pública de EJA se materializou a partir do Decreto número 5840/2006 atribuindo responsabilidades ao Estado quanto à elevação da escolaridade de jovens e adultos, enfrentamento das mazelas (pobreza, violência e analfabetismo), e a inclusão social dos sujeitos do campo.

O PROEJA trata-se de um programa que foi concebido como proposta educacional e consolidou-se como política pública de inclusão social emancipadora, com abrangência não apenas no âmbito dos Institutos Federais, mas por outros sistemas de educação, possibilitando que a Secretaria Municipal de Educação

de São Miguel do Oeste viabilizasse o PROEJA em escolas do campo da Rede Municipal.

O PROEJA em Escolas do Campo surgiu como possibilidade de fortalecimento e potencialização da Educação do Campo. A elaboração do projeto foi feita coletivamente com as comunidades camponesas e os Movimentos Sociais do Campo, construindo um currículo que atendia as necessidades dos sujeitos sociais do campo.

O PROEJA em território camponês atendeu uma parcela significativa da população historicamente excluída da Educação Básica, com grande demanda de oferta da EJA. O PROEJA no campo contemplou a EMEIF Waldemar Antonio Von Dentz, da Linha Canela Gaúcha, abrangendo as comunidades camponesas da Linha São Pedro, Linha Três Barras e Linha Três Curvas, e a EMEIEF Padre José de Anchieta, da Linha Dois Irmãos contemplando os Assentamentos da Reforma Agrária da Linha Oito de Março e Linha Vinte e Seis de Outubro.

A viabilização do PROEJA em escolas do campo firmou parceria entre o órgão proponente, IF-SC, Campus de São Miguel do Oeste, e Prefeitura Municipal de São Miguel do Oeste. Nesta parceria a prefeitura municipal garantiu professores para o currículo comum, transporte escolar e alimentação escolar.

Embora desafios surgissem, pode-se observar, através da pesquisa, a consolidação do PROEJA, algo possível tratando-se de educação no contexto social em que esses cidadãos estão inseridos, com ações que objetivam atingir a demanda social de jovens e adultos que não conseguiram exercer com toda a plenitude os seus direitos cidadãos. Observou-se que as condições se materializaram através da assistência ao estudante e do entendimento que os estudantes do PROEJA pertencem a uma modalidade de ensino diferenciada.

A Educação dos trabalhadores do campo sem dúvida transforma. Observou-se na pesquisa a possibilidade de construir Educação com os sujeitos do Campo. O que se observa na

materialização do PROEJA em território campestre, além de ser uma novidade na educação do campo apresenta como política de governo implementada por meio do PROEJA, não encontrando na história da educação brasileira a Educação Básica Integrada à Educação Profissional de Educação de Jovens e Adultos.

Educação do campo: A Educação dos trabalhadores do campo

A Educação do Campo surge a partir das lutas e das experiências camponesas de resistência em suas terras, de movimentos populares, que questionaram práticas pedagógicas as quais refletem interesses das classes dominantes e norteiam a Educação Rural, assim os Movimentos Sociais contrapondo a esse termo a denominação como “Educação do Campo”.

O conceito Educação do Campo é recente, é um termo que surge do contexto atual para a sociedade brasileira e que envolve as populações do campo, resultante das lutas sociais pela terra, pelo trabalho, pela dignidade, pela educação.

A Educação do Campo nasceu como mobilização / pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reformas agrárias como lutas de resistências de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

A Educação do Campo surgiu com definição de projeto para o campo, e contra o campo como lugar de negócio, contra a expulsão de famílias, e contra a ideia de que o campo não precisa de educação nem de escolas. A Educação do Campo como direito de todos, como também a crítica à Educação Rural feita pelos camponeses organizados, que, na história do Brasil, nunca antes tinham sido protagonistas da escola que queriam. Surgiu para

construir outro projeto, o qual defende as especificidades do campo.

Educação do campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito à parte da população do país, se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana. Não é possível pensar um projeto de país, de nação sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação (CALDART, 2008, p. 20).

A sociedade brasileira, inclusive as políticas educacionais, historicamente considerava normal que camponeses fossem tratados como inferiores, atrasados, pessoas vivendo em situação de miséria, sem escolas para frequentar; tratavam os conhecimentos produzidos pelos camponeses como desprezíveis e os sujeitos eram considerados ignorantes.

A leitura de Arroyo (2009, p.11) nos faz refletir sobre o olhar negativo, preconceituoso do campo, e seu lugar no modelo de desenvolvimento seria responsável pelo preconceito. A agricultura camponesa vista como sinal de atraso, inferioridade, como modelo de produção, de vida e de cultura estaria em extinção?

Roseli Caldart (2004) contribui para o debate, afirmando que a expressão campo, e não mais a usual meio rural, tem como objetivo incluir no processo, um sentido atual do trabalho do camponês, das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. A mesma luta pela mudança do termo é uma luta que precisa ser contínua, pois a expressão precisa ser colocada na prática e no cotidiano escolar, com currículos que atendam a realidade.

Trabalha-se com a definição de campo utilizada por Bernardo Mançano Fernandes (2004, p. 70), que é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do

latifundiário e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses.

Os camponeses têm uma identidade, e a palavra campo traduz essa identidade, como fortalecimento aos movimentos sociais, na luta pela terra, qualidade de vida, direito, cidadania.

Esses grupos lutam pela terra, para eles, significa mais que um pedaço de chão para plantar. Diz respeito ao seu entendimento de comunidade, à sua identidade de trabalhador rural. A terra, para o povo camponês, constitui um bem valioso no qual desenvolvem suas relações sociais e econômicas, em torno da qual organizam suas vidas e constroem identidades (WEBER, SIMOES, 2009, p. 48).

Enquanto se organizavam para conquistar a terra, surgiu também a experiência acumulada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com as escolas dos assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos. Pode ser entendida como um processo histórico mais amplo, de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo (MUNARIN, 2008, p. 03).

A educação do Campo foi protagonizada pelos trabalhadores do campo através das organizações populares do campo. Nasceu do objetivo específico da luta por educação dos trabalhadores do campo, da dívida histórica que o Estado tem com os povos do campo, e isso é uma especificidade brasileira, pois o capitalismo não precisou da escolarização dos camponeses, o que fez da Educação dos povos do campo uma Educação rural. De acordo com Leite (1999), a Educação Rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária. A produção rural e, conseqüentemente, a mão de obra existente no campo, sempre foi de interesse do capitalismo contemporâneo, ocasionando a

implantação de modelos urbanos-liberais entre a população camponesa (LEITE, 1999, p.14).

A “escolinha rural”, assim conhecida, onde os egressos do PROEJA tiveram suas experiências em espaço formal de educação, era assim caracterizada, segundo depoimentos: *“Tinha que ficar quietinho”*; *“Se alguém gritasse, todos eram castigados.”*; *“Se não aprendia, a professora batia.”*; *“Tinha uma vara de marmelo, era pior que bater nos animais.”*; *“Até quando caía a borracha no chão, era castigo na hora.”*³.

A relação na sala de aula era de extremo autoritarismo. Essa escola rural conseguiu impor os valores da classe dominante, desqualificando os valores do camponês, seus saberes, seus modos de vida.

A falta de prioridade para a educação rural, pois o trabalho do camponês era considerado sem valor, sem a necessidade do estudo, como um trabalho rudimentar e, para muitos, na roça, apenas se precisa de mão de obra, conforme os ditos populares citados pelos egressos do PROEJA: *“Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras.”*; *“Gente da roça não carece de estudo.”*; *“Só estuda quem é luxento e não tem vontade de trabalhar.”*; *“Estudar para quê, se não vai ter escritório para todo mundo trabalhar sentado”*; *“Para sobreviver com uns trocados não precisa de estudo.”*; *“Filho de pobre não sai doutor.”*; *“Na roça não precisa de homens que pensam, mas de bois que trabalham.”*; *“Para ser freira não precisa estudar, pode rezar em casa.”*; *“Como os mais velhos não estudaram, nem os mais novos.”*⁴.

O desafio da Educação do Campo, dos trabalhadores camponeses, está em perceber quem são estes sujeitos sociais, sobre que contextos se constroem essa concepção da educação da classe trabalhadora do campo.

A autora Vendramini (2014) chama atenção para o fato de que o caráter da força de trabalho rural vem se alternando de forma significativa, tornando-se cada vez mais vinculado ao setor urbano,

³ Informação Verbal dos Alunos.

⁴ Informação Verbal dos Alunos.

no sentido de que os custos de sua reprodução passaram a derivar da força de trabalho assalariado, que atualmente se dissemina no campo, sobretudo com a prevalência do agronegócio.

De acordo com a autora, o campo cada vez mais está dependente do capital financeiro, do capital comercial e do capital industrial. O capitalismo está avançando no campo, pois encontrou espaço de exploração de mão-de-obra. Para Marx, a exploração da classe trabalhadora no campo de distingue na relação de exploração.

Historicamente o capital, distribuído de modo hegemônico, definiu e continua determinando as bases teórico-políticas da educação da classe trabalhadora no campo, onde lhes foi concedida uma educação mínima dos quatro anos primários, apenas para aprender a ler, escrever e fazer contas, negando-lhes o direito do acesso ao conhecimento.

Para Mészáros (2008), as concepções dominantes da educação do trabalhador do campo se constroem no permanente processo de construção e manutenção da hegemonia, que transforma camponeses e camponesas em meras forças de trabalho produtivo. Isso se caracteriza pela precariedade da educação dos sujeitos do campo, as condições de acesso e permanência, a negação ao direito à educação do campo e no campo.

Para os teóricos Marx e Gramsci, o modo de produção capitalista não fica restrito à atividade econômica, mas remete à totalidade da vida a todas as formas de produção e compreensão da existência. A baixa escolaridade da classe trabalhadora no campo é importantíssima para o modo de produção capitalista, pois parte da estrutura socioeconômica e cultural do capitalismo. Trabalhadores do campo tornam-se precariamente escolarizados, pois suas condições materiais e subjetivas de existência não proporcionam a apropriação do conhecimento.

O PROEJA em território campestre foi a superação da desigualdade social, quando trabalhadores do campo conquistaram com seu esforço melhores níveis de escolaridade e de qualificação,

não ensinando com perspectivas conteudistas, mas de acordo com as necessidades dos educandos. Isso se observa nos relatos dos educandos: *“Hoje eu tenho coragem de questionar. Tive a oportunidade de conhecer as Cataratas do Iguaçu, de viajar, visitar empreendimentos da economia solidária. Através do PROEJA tivemos muitos conhecimentos”; “Com o PROEJA aprendemos cada vez mais com a experiência”; “Conhecemos várias experiências na parte técnica”; “No PROEJA eu tive muita sorte por conseguir estudar. Consegui melhorar a leitura, aprendi matemática, apesar de morar 15 km de distância, de trabalhar o dia todo na lavoura. Não gosto de perder aula. Fiz amigos, aprendi muito sobre pastagem e produção de leite”; “A gente começou a usar a prática da ordenha. Foi muito bom. Nós vimos diferença na propriedade”*⁵

O PROEJA possibilitou que conhecimentos produzidos pela humanidade fossem apropriados criticamente e se transformassem em instrumento de emancipação da classe trabalhadora camponesa.

A educação aos trabalhadores do campo proporcionou oportunidades aos expropriados do próprio direito à vida com dignidade, com oferta desigual de educação, ou até mesmo inexistentes, e ações que levaram a população trabalhadora do campo ao controle social para permanente processo de manutenção da hegemonia. A educação dos trabalhadores construiu processos contra-hegemônicos, pois o PROEJA significou, segundo depoimentos: *“O PROEJA foi e é parte da nossa vida aqui no campo.”; “Estudando a gente aprendeu sobre a visão da sociedade.”; “Tivemos uma visão melhor do mundo, aspectos culturais, geográficos, línguas... Quanto conhecimento!”; “Possibilitou outros olhares, ver o que não via, compreender de outro jeito.”; “Tinha grande dificuldade em tomar decisões, e o conhecimento me encorajou.”; “Passei a ver o mundo atual, estava isolada da sociedade e dos acontecimentos, aprendi muito, até o que nem imaginava que existia.”; “Entender um pouco mais sobre as tecnologias.”; “Eu vejo a agricultura com outros olhos.”; “Sentimos valorizados perante a sociedade.”; “De poder ler em público.”; “Hoje estamos atentos aos noticiários, conseguimos participar mais dos*

⁵ Informação Verbal dos Alunos.

acontecimentos da comunidade, facilitou a comunicação, sou capaz de opinar sem medo de estar errada.”; “É um orgulho ser alguém que tem estudo, que sabe mais na vida do dia-a-dia, sou uma pessoa mais sucedida, sou mais vista na sociedade, sou uma pessoa mais disposta.”⁶

Observa-se, através dos depoimentos, que o PROEJA proporcionou o empoderamento destes sujeitos sociais.

O avanço do capitalismo no campo, através do agronegócio⁷, da exportação de commodities e do modelo técnico-reprodutivo centrado em modelos tecnológicos insustentáveis destrói o campesinato, a luta da classe trabalhadora e a reprodução social familiar.

Esse modelo agrícola desenvolvido pelo capital financeiro sobre a hegemonia do agronegócio no campo brasileiro faz com que ocorram contradições insustentáveis, e a educação dos trabalhadores possibilita compreender esse modelo que passa despercebido para muitos camponeses/as que não têm acesso aos estudos/conhecimentos, que a luta de classe descrita por Marx, e as contradições do capitalismo sejam espaço de luta e retomem a Reforma Agrária Popular⁸ e a resistência do campesinato brasileiro.

Elementos conclusivos:

A educação dos trabalhadores do campo é de suma importância para que o conhecimento seja ligado ao processo de luta, a partir dos processos educativos teorizados. Para Tompson (2010), a análise que faz da exploração da classe trabalhadora do campo só se distingue na forma ao do trabalhador urbano. No campo o explorador é o mesmo, o capital.

⁶ Informação Verbal dos Alunos.

⁷ O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país (...) o termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras, e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial. (Dicionário da Educação do Campo-2012).

⁸ Encontro do Encontro Nacional da Reforma Agrária Nacional, março de 2014.

Vendramini (2013) também chama atenção: A baixa escolaridade dos camponeses faz parte da estrutura socioeconômica e cultural do capitalismo. É importante que trabalhadores do campo tenham acesso ao conhecimento crítico como instrumento de emancipação humana.

Agronegócio está avançando no campo como um modelo insustentável, concentrador de terras, e transformando a agricultura familiar camponesa em assalariados rurais, onde vendem sua força de trabalho, pois necessitam para produzir e reproduzir a sua vida.

O trabalho, para o camponês, é como um princípio educativo, pois aprende através da experiência, Thompson (1987) e cada uma dessas experiências traz marcas próprias, pois é exatamente o conjunto das ações, das organizações e empreendimentos locais e em movimentos sociais com os quais se relacionam que vem constituindo o trabalhador do campo como sujeito social.

Para Marx, Engels e Gramsci, o trabalho como princípio educativo é o princípio de formação do caráter novo, do sujeito que não explora que almeja uma sociedade nova. O camponês, em toda a sua vida, aprendeu aquilo que é importante para a sua vida.

O PROEJA proporcionou que tomassem consciência, que aprendessem com o outro, e fortaleceu a identidade camponesa. Sentem a necessidade de avançar nas lutas camponesas, no direito à cidadania, e uma das formas está no estudo. Conforme Tompson (2010, p.15), o conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos.

O PROEJA –FIC está sendo uma política pública de educação para o campo, considerando seus sujeitos, sua cultura, valores e especificidades, onde o ponto de partida são os sujeitos trabalhadores do campo, com seus saberes e protagonismo.

PROEJA, a educação que preparou para ficar no campo, com vida digna, por opção, com as peculiaridades do campo, com qualidade de vida, uma educação que aponta para além do capital.

Para MÉSZAROS (2006, p. 13), educar é a conscientização e testemunho de vida, é construir, libertar o ser humano da cadeia do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.

O PROEJA é uma possibilidade e efetivação da luta histórica pela educação pública gratuita aos sujeitos sociais do campo, educação e formação profissional, possibilitando outro modo de fazer agricultura de base familiar campesina na centralidade do trabalho, e não da reprodução do capital. Foi possível conhecer outra concepção de desenvolvimento do campo, através da economia solidária e arranjos produtivos. A agroecologia começa a se firmar com análises e debates, discursos elementares de alternativas.

Novos horizontes despontam através do PROEJA em território campesino, com desenvolvimento territorial, passam a fazer parte dos que tentam construir uma sociedade baseada em outro modelo alternativo de vivência no campo

Referências:

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Editora vozes. 4ª Edição, Petrópolis, RJ, 2009.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 2008

Brasil, **Documento Base do PROEJA**: Formação Inicial e continuada/Ensino Fundamental. Brasília,DF, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. In: Molina, Monica C.; JESUS, Sonia Meire A. de. (orgs) contribuições para a construção de um projeto político e pedagógico Da Educação do Campo. Brasília: DF, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. Apud. Por Uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.).Brasília: INCRA: MDA, NEAD Especial, 2008.

CARDONA, M.C. **Introducción a los métodos de investigación em educación**: MadriEos, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Território Camponês**. Verbetes do Dicionário da Educação do Campo. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 744-748. <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>>.

Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999 – (Coleção questões da nossa época. v.70).

MANFIO, Elisandra; PACHECO, Luci Mary Duso. **Um olhar sobre a formação do professor no cenário atual da educação do campo**. Pedagogia em Questão. URI, 2006.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MÉSZAROS, Isteván. **A Educação para Além do Capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petropolis: Vozes, 1992.

MUNARIN, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. 17f. Trabalho apresentado no CT 3: Movimento Sociais e Educação, 31ª Reunião anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br>.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento**. Educação & Realidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, vol. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

THOMPSON, E.T. **Educação e Experiência**. In. **Os Românticos: a Inglaterra na era revolucioária**. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum, Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VENDRAMINI, Célia. **Os desafios do MST na atualidade**. Disponível em: <HTTP://rizoma.ufsc.br/pdfs/488-of6-st3.pdf>. acesso em 10/01/2014

WEBER, Catia. SIMÕES, Sílvia Regina. **Educação para a Diversidade e Cidadania – Educação Intercultural e Movimentos Sociais**. UFSC. Florianópolis, 2009.

PROTAGONISMO COMPARTILHADO ENTRE PROFESSOR E CRIANÇAS NO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alvine Genz Gaulke
Universidade Comunitária da Região de Chapecó –UNOCHAPECÓ
alvine@unochapecó.edu.br

Regiane Frigo Piasieski
Universidade Comunitária da Região de Chapecó –UNOCHAPECÓ
regiane790@yahoo.com.br

Resumo:

O presente trabalho revisita elementos pesquisados separadamente por cada uma das autoras. A base teórica é encontrada na dissertação de Mestrado sob o tema A relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado. Já a monografia (em fase de escrita) para a conclusão de curso de especialização em Psicopedagogia apresenta a aplicação prática daquele estudo. O protagonismo compartilhado foi o principal resultado que emergiu da dissertação de mestrado que teve como instrumento de pesquisa cinco livros que abordam práticas pedagógicas da/na Educação Infantil, Freire (1983); Junqueira Filho (1995); Vasconcelos (1997); Rabitti (1999); e, Díez Navarro (2004). Identificamos, na dissertação de mestrado, com aporte teórico principalmente de Rinaldi (2012), que professor e crianças compartilham protagonismo no dia a dia da Educação Infantil, bem como, buscamos compreender os principais elementos presentes nessa relação de protagonismo compartilhado. Já a aplicação prática do protagonismo compartilhado foi realizada por meio de uma pesquisa-ação que buscou desvendar como compartilhar protagonismo com as crianças na prática pedagógica da Educação Infantil. Concluímos, que no protagonismo compartilhado, professores e crianças

conversam como parceiros e interlocutores à altura uns dos outros, independentemente do lugar em que se encontram e da estratégia utilizada.

Palavras-chave: Educação Infantil; Protagonismo compartilhado; Prática Pedagógica.

Introdução

Na dissertação, procurou-se enfatizar que a relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil pode se constituir pela via do protagonismo compartilhado entre professor e crianças. E que isso não acontece por acaso, porque é planejado, é intencional, estudado, provocado, desejado, a partir de princípios e práticas que incentivam e sustentam o protagonismo de cada um dos sujeitos em relação, intermediados pelo conhecimento. Esse desafio está relacionado a um dos maiores desafios que a pedagogia da infância nos coloca, que segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 22) provém da descoberta de “que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação”.

Cabe ainda salientar, que as relações professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil trazem e revelam, sempre, uma determinada concepção de ensino e de aprendizagem que, por sua vez, refletem uma determinada concepção de criança, de professor e de escola. Não procurou-se, neste momento, identificar essas diferentes concepções, mas destacar que a relação professor-aluno-conhecimento constituída pela via do protagonismo compartilhado entre professor e crianças na Educação Infantil pode acontecer em nossas salas de aula, se, o(a) professor(a) acreditar nessa relação de protagonismo compartilhado e se planejar para constituir na prática tal relação, isso reflete uma imagem potente de professor e

também de crianças. Neste artigo, devido à delimitação necessária, serão apresentados somente alguns excertos do dia a dia do grupo de 5 anos e sua professora (que é coautora do presente artigo e concluinte do curso de especialização), com algumas pistas da relação de protagonismo compartilhado.

1. Professor e crianças: protagonistas em relação

Conceber o professor e as crianças como protagonistas em relação, em compartilhamento equilibrado de protagonismo, implica remetermo-nos a uma imagem rica e competente de professor(a) e de criança. Pois, segundo Moss apud Fortunati (2006, p.17) “o(a) professor(a) é, como a criança com quem trabalha, forte, competente, curioso(a) e ativo(a) – um(a) professor(a) rico(a), protagonista como a criança”.

Com a perspectiva do protagonismo compartilhado, tenta-se resgatar a ideia de professor e crianças competentes e potentes, que na escola de Educação Infantil mostram-se como tal e descobrem que um pode muito na vida do outro.

Esta perspectiva possui eco nos escritos de Rinaldi (2012), a qual afirma que em Reggio Emilia, cidade do norte da Itália, os professores, as crianças e as famílias são protagonistas das relações constituídas na escola de Educação Infantil. E também na experiência de San Miniato, cidade italiana, (FORTUNATI, 2006), que também tem professores, crianças e família como protagonistas da escola.

Compartilhar protagonismo na relação professor e crianças é um jeito de ser, de compreender a interdependência entre si mesmo, o mundo e os outros; de compreender-se como um dos sujeitos constituintes da relação, mas não o único. Compreender-se como um interlocutor e parceiro com disponibilidade para fazer – conversar, negociar, brigar, rever suas atitudes e as dos outros, reconciliar-se, pintar, montar, construir, cantar, dançar... – com o

outro que também é protagonista e aceitá-lo como protagonista na convivência.

Nesse sentido, o documento *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009)*, dirigido especialmente aos professores(as) da Educação Infantil, ao abordar a participação das crianças na relação pedagógica, vem ao encontro da nossa ideia de protagonismo compartilhado:

A participação tem um papel importantíssimo na aprendizagem das crianças pequenas. É no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas fazem suas primeiras aprendizagens. É ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças aprendem. Portanto, no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia.

O referido documento corrobora a ideia “fazer com” as crianças, que pensamos ser realmente importante para legitimar o protagonismo compartilhado, e que, ressaltamos, não significa que o professor – sempre – decide e faz – tudo – em conjunto com as crianças, mas que pensem, por exemplo, em conjunto a relação, os papéis a serem desempenhados por cada um, que conversem, que prestem atenção um no outro, que façam escolhas, que proponham, que negociem...

Ao mesmo tempo, a ideia do “fazer com” significa que a criança, bem como o professor, precisam compreender que na relação não podem fazer tudo aquilo que têm vontade, pois faz parte da convivência com os outros – e, portanto, na relação entre alunos e professor – o reconhecimento de cada um como semelhante e, ao mesmo tempo, o reconhecimento e o convívio com as diferenças entre si (incluindo a diferença geracional entre crianças e adultos), o reconhecimento e o convívio com as singularidades. Em outras palavras, o protagonismo compartilhado, se concretiza com a aceitação do outro como

legítimo outro na relação, que se produz na convivência cotidiana que, por sua vez, implica em conversa, negociação, conflito, em compartilhamento da vida da e na escola.

Portanto, como professores, precisamos disponibilizar tempo, situações, oportunidades para que as crianças possam exercitar-se como protagonistas em relação ao nosso protagonismo, para que elas sejam protagonistas sem que nós, professores, deixemos de sê-los, pois:

O professor não pode trabalhar sem um senso de significado, sem ser um protagonista. Ele não pode ser apenas alguém – ainda que inteligente – que implanta projetos e programas decididos e criados por outros para “outras” crianças e para contextos indefinidos. O valor mais alto e a significação mais profunda residem na busca por senso e sentido que são compartilhados por adultos e crianças (professores e estudantes), ainda que sempre com a percepção integral das diferentes identidades e dos distintos papéis (RINALDI, 2012, p. 108).

Para a relação se constituir através do protagonismo compartilhado, é imprescindível que ela disponibilize tempo, espaço e oportunidades para a percepção das diferenças e semelhanças entre os protagonistas – professor e crianças –, pois é a percepção das diferenças e semelhanças na convivência cotidiana que alimenta a autonomia das crianças, em razão da qual o professor não faz “pelos” alunos, mas “com” eles. Essa percepção das diferenças e semelhanças precisa ser praticada pelo professor em relação às crianças e possivelmente ser mediada (inicialmente) pelo professor para que aconteça nas relações das crianças entre elas e nas relações entre as crianças e sua professora ou professor. A relação de protagonismo compartilhado é vida compartilhada entre professor, crianças e conhecimento na escola, que se produz com o ritmo do presente, sem consistir apenas – e, ao mesmo tempo, sem desconsiderar – a preparação para o futuro.

2. Protagonismo compartilhado na Educação Infantil: experiências iniciais

Como construir uma relação professor-criança na perspectiva do protagonismo compartilhado?

Entre desejos, inquietações, conversas paralelas, perguntas e mais perguntas, ao meio de brincadeiras, foram surgindo elementos para o protagonismo compartilhado – aliás em meio disso tudo ele já está presente. O protagonismo já estava sendo compartilhado diante do projeto que estava para nascer, já na construção das primeiras hipóteses.

Passadas duas semanas de aula, sentamos em roda no tapete da sala de aula e conversamos sobre tudo que tinha observado até então no grupo, desejo por escrever no caderno, conhecer as letras, pesquisar sobre os animais... Após tais observações era o momento de ter um diálogo aberto com as crianças e ouvir delas o que gostariam de aprender:

Como se faz um carro?

Será que existe lápis de papel?

Como se faz um lápis?

Como se faz a madeira?

Como é feito o chocolate?

Quantos países tem?

E quantos adultos existem neste mundo?

Eu quero estudar: as joaninhas.

Eu quero estudar os unicórnios.

E eu estudar os javalis.

Eu quero estudar os gorilas.

Outro responde: gorila é um macaco maior!

Professora: Será que um gorila é um macaco maior?

Como o elefante puxa água?

Outra criança responde: sabia que o elefante não fica com água na barriga.

O que são mandruvãs? - elas vivem na minha palmeira.

Porque as moscas vão aos cocôs.

Porque a pulga pula?

O que é perigoso da toupeira?

Professora: será que a toupeira é perigosa?

Porque a aranha solta teia?

Outra criança: Ela solta teia pela barriga, para capturarem os insetos que elas comem. Comem mosquito, moscas!

Outra ainda: Não prof.: é pelo bumbum.

Professora: Será que é pelo bumbum ou pela barriga? Por onde será que a aranha solta teia?

A mesma criança que afirmou ser pela barriga: É sim pela barriga prof.: e não pelo bumbum, ela tem uns buraquinhos lá na barriga.

Durante as exposições das crianças tudo era anotado pela professora em um cartaz no chão, o qual se encontrava ao centro deles, estávamos neste momento construindo um mapa. Ou seja, os caminhos que iríamos seguir durante nosso projeto. Ao fim dos questionamentos e desejos, buscou-se relacionar os interesses das crianças com as linguagens/conteúdos previstos no programa de aprendizagem que é um planejamento que apresenta linguagens e conteúdos que a escola e os professores consideram importantes para a faixa etária do grupo de crianças.

O trabalho com projeto já é um convite a compartilhar aprendizagens e dependendo da relação constituída entre professora e crianças pode levar ao protagonismo compartilhado. Rinaldi (2012) nos ajuda a refletir sobre a importância do trabalho com projeto:

É por isso que preferimos utilizar os termos “projeto” e *progettazione* para definir tal situação complexa, para descrever os múltiplos níveis de ação – que são definidos e indefinidos ao mesmo tempo – presentes no diálogo entre crianças e adultos. [...] A palavra “projeto” evoca a ideia de processo dinâmico, de itinerário. Ela é sensível aos ritmos da comunicação e incorpora a significância e o *timing* da pesquisa e da investigação das crianças. A duração de um projeto, assim, pode ser curta, média ou longa, continuada ou descontinuada, com pausas, suspensões e recomeços. (RINALDI, 2012, p. 238-239).

O trabalho com projetos se dá em um processo tão dinâmico que as aulas não são planejadas para uma semana ou alguns dias, pois as aprendizagens são diárias, assim o registro do planejamento, também é diário, há momentos de improviso, nos quais é necessário buscar outros materiais ou reorganizar um enunciado de registro, mas como há um Programa de Aprendizagem, há recursos preparados:

Ou seja, improvisando não se prevê, mas é porque o fato ocorre de repente, subitamente, e é preciso correr atrás, utilizando os recursos que se tem e se conhece – recursos fixos, previstos, preparados para o que possa surgir, inclusive para o que “acontece inesperadamente”, de improviso, para o imprevisível, como seria o assunto das serpentes. (DÍEZ NAVARRO, 2004, p. 70).

Assim como autora afirma ter recursos fixos para inesperado, o programa de aprendizagem é o pilar da nossa prática pedagógica, nele, são planejados caminhos de aprendizagem que nos dão segurança para ouvir as crianças e se abrir para o imprevisto, o inesperado. Nessa relação pedagógica há troca, há participação tanto das crianças quanto do professor, alguns questionamentos já são respondidos pelas próprias crianças em diálogo, rodas de conversa... e quando algo é muito duvidoso, na hora, se possível, já usamos o computador e o data show para pesquisarmos juntos.

No começo não foi fácil, para as crianças se colocarem como protagonistas, parecia que não libertavam seus pensamentos, a impressão era como se estivessem “moldados” somente a responder e obedecer comandos, pois no início toda vez que lhes perguntava, como iríamos representar ou registrar as descobertas/pesquisas, só pensavam em desenhos com lápis, canetinhas, giz de cera e mais nada, não se libertavam a pensar ou sugerir outras ideias. Iniciamos nossas atividades pesquisando o nome de nosso projeto. E em uma sexta-feira dia de tema de casa, o questionamento foi: - *Como podemos desvendar os mistérios da natureza?* Alguém se atreveu a responder: - *Pesquisando!* E a

maioria dos colegas concordou. A partir deste elemento, organizamos o tema de casa que consistiu em uma pesquisa escrita com registros das crianças e da família sobre alguma curiosidade da natureza.

Quando as pesquisas voltaram para a escola, foi um misto de vários sentimentos em relação as crianças e principalmente as famílias; decepção, pois a maioria dos registros das atividades estavam feitos totalmente pelos familiares, como se a tarefa fosse para a família; e aqui viria mais um trabalho árduo, pois era necessário trabalhar com os familiares, a importância do registro ser feito pela criança, independente da simplicidade ou falta de criatividade ou argumentos da criança; impotência, em relação a situação de não saber o que responder as crianças que não fizeram a tarefa, consola-las pois era a primeira tarefa, caso se repetisse ou tardassem a entregar entraria em contato com os familiares, também entra a cobrança feita a criança, afinal a tarefa é dela e é dela a responsabilidade de lembrar também. Felicidade pelos que realmente mostraram suas curiosidades e fizeram do seu jeitinho. Entusiasmo ao pensar nas crianças que realmente expuseram seus questionamentos aos familiares e realmente foram pesquisar, dentro desses surgiram outros e dentro dos já previstos no projeto uma das perguntas já foi respondida, como por exemplo: *Eu quero estudar os gorilas. Outro responde: gorila é um macaco maior! Professora: Será que um gorila é um macaco maior?* A curiosidade de estudar sobre os gorilas, era desta criança mesmo e ela foi questionar sua família e estes juntos fizeram uma comparação, entre a diferença dos gorilas e macacos, nos trouxe a pesquisa e fotos, todo mundo adorou. Assim gorila é gorila e macaco é macaco! No fim de tudo, alguns até preferiram dizer que são parentes. Mas preferimos dizer: mais um mistério desvendado!

Dentre as apresentações e mistérios, ocorrem mais debates e mais dúvidas, e todas as crianças querem se expressar na roda de conversa sobre o tema de casa:

- Eu pesquisei sobre as lagartixas, desenhei ela aqui em uma parede, pois vi uma na parede da casa do meu avô. Meu avô me disse que não podemos judiar

delas, porque ela come o mosquito da dengue. Por isso desenhei ela aqui ó na parede da casa do meu avô. Minha mãe e eu fomos pesquisar, se era verdade e era sim, ela come o mosquito da dengue. (Auge da campanha contra a dengue na cidade, muitos casos aparecendo, observa-se aqui a preocupação das crianças e o contexto social que todos estávamos vivendo).

- Será que a lagartixa só come mosquito da dengue.(Professora)

Em disparada:

- Não, ela come outros mosquitos também!

Seguimos em debate sobre o que a lagartixa come, até chegarmos a conclusão de que ela come vários insetos. (Quando acontece as exposições e explicações dos trabalhos deixo a criança explicar livremente, não fizemos a leitura das pesquisas na íntegra).

- Minha mãe, imprimiu um tatu, pois eu não sabia desenhar tatu, eu não conheço tatu, mas eu fiz a casa dele, olha aqui o buraco e desenhei o restante. Ó profe (Me entregando a pesquisa escrita), eu não sei ler, então tu le pra mim eu pesquisei com minha mãe e via outros tipos de tatu, lá na internet.

- E você lembra o nome destes outros tatus?

- Não profe, eu não lembro.

- Alguém, conhece algum outro tipo de tatu?

- Outra criança: Eu, só conheço o tatu bolinha!

- Outra ainda: Sim, é verdade o tatu bolinha.

(...)

- Então que tal pesquisarmos no data show, pois existe vários tipos de tatu. (Professora)

Lemos a pesquisa, mas observamos que não fazia muito sentido, assim questionamos também a aluna, sobre o motivo de ter pesquisado o tatu, e só houve uma resposta: *-Não sei!* Algo parecia estranho, mas enfim como tudo é um mistério e os mistérios tendem a ser descobertos, esperei.

Ligamos o data show, pesquisamos as imagens dos outros tipos de tatus citados na pesquisa pela colega. Alguns, ainda dizendo que não conheciam o tatu bolinha. O questionamento agora era onde poderíamos encontrar o tatu bolinha, ficaram a pensar e logo alguém se manifestou: - *Eu já vi na grama e na terra!* - *E que tal fossemos utilizar nossas lupas e procurar tatu bolinha.* A festa foi geral. - *Sim...êbaaaaaa!!*

Foi neste momento em que ficou claro, que quando trabalhamos a curiosidade das crianças e desvendamos seus questionamentos, as atividades de registro, o dia a dia em sala de aula, tudo faz sentido. Por fim, fomos ao bosque, era um dia chuvoso, não pudemos andar pela grama, mas encontramos um tatu bolinha, no chafariz da escola entre meio aos vasos de flores. Ficaram muito felizes, o dia foi de muitas aprendizagens, pois encontramos, vários insetos e moluscos. Combinamos outro dia, para irmos à grama e na horta, procurar mais tatu bolinha.

O mistério desta pesquisa deu-se por completo, quando a mãe da aluna, no outro dia chegou à escola interrogando se ela havia contado o motivo da pesquisa dela, e ela revelou o real motivo: - *Um dia no almoço o pai dela havia falado que comeu carne de tatu e ela imediatamente, respondeu: - Ecaaaa!! Que nojo!! Comer tatu!!! Todos riram dela. Explicamos para ela que existe um animal chamado tatu e ela logo quis saber, assim pesquisamos e sugeri que fosse utilizar na tarefa. Após procuramos tatu bolinha, para mostrar a ela.*

O fim de tudo aconteceu, quando saímos da escola, para fazermos uma atividade extraclasse: Visita ao laboratório de ciências, em uma Universidade, lá encontramos empalhado, dois tipos de tatu que pesquisamos: o tatu galinha e o tatu peludo. Para tanto, lembramos de Díez Navarro (2004):

Com tudo pensado, falado e discutido, chego a conclusão de que ter coisas previstas não só é bom, como também é necessário, mas tê-las e utiliza-las a ferro e fogo já não é tão bom. É como se chegasse uma visita na minha casa e lhe servisse um banquete que tinha preparado, para o caso de ter fome. E, vai ver, não tinha apetite, ou só queria um cafezinho. Ter coisas previstas é algo bom, sim, mas sem a determinação de esgotar

o assunto, sem o sentimento de obrigação total. Mas também podemos improvisar sobre o que a realidade nos traz e, melhor ainda, sobre os que as crianças no propõe. É mais tranquilo saber o que se quer e ir buscá-lo na despensa de nossas múltiplas provisões, ou nas despensas das próprias famílias, das bibliotecas próximas... Podemos nos abastecer em tantos lugares! Certamente não ficaremos com fome. Nem as crianças, nem nós e nem a nossa compulsiva ânsia de ensinar sem parar e sem cessar a tudo o que se ponha a nossa frente. Antes de mais nada, tranquilidade. Primeiro é preciso ter muita fome e depois comer. Sem medo de lacunas, nem de serpentes... (DÍEZ NAVARRO, 2004, p. 71).

E assim, vamos no dia a dia, com ação e muita reflexão compartilhando protagonismo e dando sentido aos questionamentos, dúvidas e anseios... Com certeza não é um caminho fácil, mas bonito, repleto de vida e significado, percorrido com tranquilidade e sem medo do inesperado.

Considerações Finais

Em uma relação de protagonismo compartilhado, nas diferentes situações de aprendizagem vivenciadas, os professores dificilmente fazem "pelas" crianças, mas fazem "com" elas, na perspectiva de evidenciarem o protagonismo de ambos, de se aprenderem protagonistas e de aprenderem o protagonismo compartilhado pelo exercício do protagonismo uns dos outros. Nas situações de aprendizagem narradas nesse artigo, percebemos que o protagonismo compartilhado não se dá com a simples decisão do(da) professor(a) compartilhar protagonismo com as crianças, para tomar tal decisão o(a) professor(a) precisa se preparar, se planejar, as crianças por sua vez também precisam se aprender como protagonistas e essa aprendizagem acontece na relação com um(a) professor(a) disposto(a) a compartilhar protagonismo e convencido(a) a trilhar junto com as crianças um caminho repleto de diálogo e reflexão.

No protagonismo compartilhado, professores e crianças conversam como parceiros e interlocutores à altura uns dos outros,

independentemente do lugar em que se encontram e da estratégia utilizada.

Não há nenhuma estratégia de planejamento que leve, por si só, ao protagonismo compartilhado, pois ele emerge na relação professor-aluno-conhecimento e depende, portanto, do professor e das crianças que constituem a relação entre si e com o conhecimento (mas, sem planejar, fica mais difícil que ele aconteça na relação).

O(a) professor(a) planeja o trabalho – na relação com o tempo, espaço, recursos materiais, situações e atitudes suas – como estratégia para que as crianças revelem, exercitem, analisem e se apropriem de seu protagonismo, aprendendo-o na relação com outras crianças, com as atitudes do professor e na interação com o conhecimento apresentado, em grande parte, pelo planejamento do trabalho do professor.

O planejamento do trabalho e a relação pedagógica entre sujeitos e conhecimento acolhem e dialogam com o imprevisto e o extraordinário da vida na escola, possibilitando a emergência do protagonismo compartilhado até nas mais inusitadas situações.

Referências

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em janeiro 2012.

DÍEZ NAVARRO, Mari Carmen. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil**. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORTUNATI, A. **La Educación de los niños como proyecto de la comunidade**. Niños, educadores y padres em las escuelas infantiles y em

lis nuevos servicios para la infância y la familia: la experiencia de San Miniato. Barcelona: Octaedro, 10ª ed. 2006.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinaridade na pré-escola**: anotações de um educador "ON THE ROAD". São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1995.

MOSS, P. Prefácio à edição inglesa. In: FORTUNATI, Aldo. **La Educación de los niños como proyecto de la comunidade**. Niños, educadores y padres em las escuelas infantiles y em lis nuevos servicios para la infância y la familia: la experiencia de San Miniato. Barcelona: Octaedro, 10ª ed. 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISCHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: Uma escola de Infância de Reggio Emilia. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Trad. Vania Cury. 1ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2012.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. **Ao redor da mesa grande**: a prática educativa de Ana. Trad. Ana Maria Chaves. Portugal: Porto Editora, 1997.

**PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E OS
DESAFIOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA:
CONSIDERAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE RESPOSTAS
DE CRIANÇAS A PROBLEMAS DE ESTRUTURAS ADITIVAS
DE COMPOSIÇÃO**

Cirlei Giombelli

*Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
cirleigiombelli@yahoo.com.br*

*Maria Helena Helena Baptista Vilares Cordeiro
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
mhcordeiro@uffs.edu.br*

Resumo:

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é verificar qual a compreensão das professoras sobre o raciocínio das crianças na resolução de problemas de estruturas aditivas, com base na avaliação que fazem sobre o desempenho delas. Neste recorte, nos restringimos aos problemas de composição. Como principal referencial teórico, buscamos a teoria histórico-cultural elaborada por Lev Vygotsky e a teoria dos campos conceituais, elaborada por Gérard Vergnaud. Realizamos a pesquisa com professoras da rede pública de um município de SC. Participaram 32 professoras que atuavam em 2014 no ciclo de alfabetização. Os resultados apontam certa fragilidade no conhecimento da maioria das professoras referente às estruturas aditivas, levando-as a atribuírem as dificuldades das crianças a problemas na interpretação linguística dos enunciados, ignorando os conceitos matemáticos necessários para que essa interpretação seja bem sucedida. Observa-se que a grande maioria ainda tem dificuldade em inferir os esquemas e processos cognitivos subjacentes às estratégias de resolução. A

pesquisa aponta a necessidade de processos formativos, que contribuam para superar esta fragilidade na formação dos professores.

Palavras-chave: Estruturas aditivas; Problemas de composição; Compreensão dos professores; Ciclo de alfabetização.

Introdução

O estudo proposto neste trabalho faz parte de uma pesquisa maior, realizada como dissertação de mestrado em educação, a qual tem como objetivo inferir a compreensão das professoras sobre o processo de construção das estruturas aditivas por crianças do primeiro ciclo de alfabetização, a partir dos critérios/aspectos considerados por elas na avaliação das respostas das crianças. Num primeiro momento, apresentamos considerações sobre as estruturas aditivas na teoria dos campos conceituais, expondo as principais ideias deste campo de investigação.

Na sequência trazemos um recorte dos encaminhamentos metodológicos utilizados na pesquisa, destacando aqui alguns aspectos principais da pesquisa como: os sujeitos e o instrumento de pesquisa.

No terceiro momento analisamos os aspectos considerados pelas professoras na avaliação das respostas das crianças, referentes ao bloco três que envolve problemas de composição. E para finalizar, trazemos algumas reflexões referentes aos resultados da pesquisa.

As estruturas aditivas na teoria dos campos conceituais.

Muitos são os obstáculos encontrados pelos professores, no que diz respeito à compreensão ao Campo Conceitual das Estruturas Aditivas, obstáculos esses que estão enraizados nos processos de formação docente (VERGNAUD, 1993).

Vergnaud (1993) desenvolveu a Teoria dos Campos Conceituais⁹, que possibilitou compreensões importantes no que se refere às relações entre os conceitos matemáticos e sua forma de ensiná-los. Mais especificamente, esse autor defende que o campo conceitual das estruturas aditivas compreende um conjunto de situações que requer uma subtração, uma adição, ou uma combinação dessas operações. Justifica a importância de estudar campos conceituais, alegando que existe uma correspondência muito grande entre conceito e situação, pois um conceito refere-se a muitas situações e uma situação refere-se a muitos conceitos, portanto nunca um conceito aparece isolado.

Por exemplo, pensemos numa situação aditiva simples, por exemplo: “Henrique tinha 5 bolas e no seu aniversário seu tio lhe deu 2 bolas. Quantas bolas Henrique tem agora?” Observando este problema identificamos vários conceitos que a criança precisa desenvolver para conseguir resolvê-lo corretamente, sendo eles: contagem - depois do 5 vem o 6, depois o 7; adição, temporalidade – tinha = passado, tem agora = presente. Sendo assim, no campo conceitual das estruturas aditivas estão presentes vários conceitos como: número natural e relativo, medidas, comparação, adição, subtração, transformação do tempo e inversão e muitos outros.

Magina e Campos (2001), fundamentadas na teoria dos campos conceituais, afirmam que a aquisição de conhecimentos ocorre por meio de situações problema do cotidiano, ou seja, vivenciados, pois o conhecimento possui características locais. No cotidiano, há uma relação entre adição e subtração que, muitas

⁹ A teoria dos campos conceituais é uma teoria cognitivista, que busca propiciar uma estrutura coerente e alguns princípios básicos ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem das competências complexas (VERGNAUD, 1993). Essa teoria criada por Gerard Vergnaud não é em si uma teoria didática, entretanto ela oferece uma estrutura à aprendizagem, sua função principal é propor uma estrutura que permita compreender as filiações e rupturas entre conhecimentos em crianças e adolescentes (nos leva a compreender como eles constroem conhecimentos matemáticos) (VERGNAUD, 1993).

vezes, é quebrada no ensino escolar. Assim, as autoras alegam que estudar a adição e a subtração isoladamente fica sem sentido, sendo necessário estudá-las de forma contextualizada, dentro de um campo conceitual, o das estruturas aditivas. As autoras esclarecem que, dentro deste campo, as situações podem ser classificadas conforme sua complexidade de raciocínio e resolução, em três grupos de problemas, sendo eles: de composição, de transformação e de comparação.

- *Problemas de composição* – Estabelecem relações entre as partes e o todo, sem promover transformação em nenhuma das partes. Incluem situações de composição simples, que envolvem ações de juntar as partes para obter o todo, (sendo estas consideradas como um dos protótipos de problemas aditivos) e situações de composição com uma das partes desconhecidas, quando se apresenta o valor do todo e de uma (ou mais) parte(s) sendo necessário determinar a outra parte (estas são classificadas como problemas de 1º extensão das estruturas aditivas).

- *Problemas de transformação*- aqui a ideia temporal está sempre presente. As situações de transformação apresentam um estado inicial, uma transformação por ganho ou perda, acréscimo ou decréscimo e um estado final. Existem seis situações possíveis, sendo três relacionadas a situações de transformações negativas e três relacionadas a transformações positivas. As situações mais simples de transformação são as que apresentam o estado inicial e a transformação conhecida (positiva ou negativa), sendo necessário determinar o estado final. Estas são consideradas como problemas prototípicos. As situações que informam sobre as quantidades iniciais e finais, questionando sobre o valor da transformação, são considerados problemas de 1º extensão, e também conhecidos como situações de transformação com transformação desconhecida. Por fim, os considerados como de maior complexidade são os que apresentam os valores da transformação e a quantidade final, perguntando a quantidade inicial, este enquadrado como de 4º extensão.

- *Problemas de comparação* – Nessa situação, existem duas coleções e não há transformação de nenhuma delas, uma vez que nada é tirado ou acrescentado. Há uma relação de comparação entre as coleções envolvidas, as quais são denominadas de referente e referido. A situação de 2º extensão é quando é informada a quantidade do referente e a medida da relação entre este e o referido cuja quantidade se pretende descobrir. O problema de 3º extensão se dá quando a situação fornece as duas quantidades (referente e referido) e se pergunta qual a relação entre elas. Por fim, quando a situação informar as quantidades do referido e o valor ou medida da relação, pedindo-se a quantidade do referente, aí se trata de um problema de 4º extensão.

Compreendendo a categorização e classificação dos problemas propostos na perspectiva do campo aditivo, ainda é necessário considerar que a incógnita pode estar em qualquer parte do enunciado, o que exige diferentes estratégias cognitivas para o tratamento das informações nele contidas. Não se trata simplesmente de uma interpretação linguística, mas, sim da compreensão dos conceitos matemáticos envolvidos em cada situação.

Vergnaud (1993) demonstra que um conceito compreende três dimensões: 1) um conjunto de situações (S), que constituem os referentes e, portanto, dão sentido ao conceito; 2) um conjunto de invariantes operatórios (I), que constituem o significado do conceito e 3) um conjunto de representações (R), que constituem seus significantes. Considerar estas três dimensões possibilita o entendimento das dificuldades e dos erros encontrados na resolução dos problemas matemáticos.

A situação é a tarefa ou problema que o sujeito tem que resolver. Ao nos referirmos ao campo conceitual das estruturas aditivas, já apresentamos as diversas situações que permitem distinguir os diferentes tipos de problemas. Para uma dada classe de situações, o sujeito desenvolve um padrão de comportamento, uma organização invariante de ações que ele utiliza em todas as

situações dessa classe. Essa organização invariante é denominada de esquema, que foi um conceito introduzido por Piaget e que Vergnaud ampliou ao insistir que “os esquemas devem relacionar-se com as características das situações às quais se aplicam” (MOREIRA, 2002). Segundo Vergnaud (op. cit.), um dos componentes dos esquemas são os invariantes operatórios, que se referem aos conhecimentos contidos nos esquemas e compreendem os conceitos-em-ação e os teoremas-em-ação. Estes são implícitos e, portanto, não são ainda científicos. Porém, eles podem tornar-se explícitos, possibilitando a construção de verdadeiros conceitos e teoremas científicos. É aí que, segundo Moreira (2002), entra a função do ensino, pois o que é explícito pode ser compartilhado e debatido, portanto, oferece a possibilidade de mediação.

Vygotsky (1989), afirma que a mediação é possibilitada pelos instrumentos psicológicos, constituídos pelas representações semióticas, principalmente as linguagens. Portanto, para tornar explícitos os invariantes operatórios implícitos, são necessárias as representações, que, como mencionado acima, são consideradas por Vergnaud como a terceira dimensão do conceito. Duval (2009) refere-se aos registros de representações semióticas, como essenciais nesse processo, pois só é possível conhecer, aprender matemática, por meio da utilização das representações semióticas do objeto matemático, já que este não é acessível ao sujeito pela experiência direta. Para o autor, as representações semióticas “são produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representações que tem limites próprios de significação e de funcionamento” (p. 269). Assim, a apropriação, pelo sujeito, das representações semióticas, lhe permite criar representações mentais dos objetos matemáticos e de suas relações, e agir sobre eles cognitivamente, por meio do tratamento que só elas viabilizam. Nesse sentido, Duval (op.cit) alerta para o perigo de confundir os objetos matemáticos com suas representações, defendendo que uma forma de evitar esse perigo é proporcionar que os alunos se apropriem de diversos sistemas de representações

semióticas e aprendam a transitar entre eles, fazendo a conversão de uns para os outros. Por exemplo, quando a criança passa da representação do desenho para a representação algorítmica, esse processo cognitivo não ocorre espontaneamente e, para a maioria das crianças, também não ocorre facilmente. No entanto, provoca um salto cognitivo na compreensão de conceitos matemáticos.

Encaminhamentos metodológicos

A pesquisa envolveu 32 professoras do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, de um município do Estado de Santa Catarina. As professoras responderam o protocolo de pesquisa em duplas, formando-se assim 16 duplas.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se um protocolo composto por sete problemas envolvendo estruturas aditivas, seguidos das respostas elaboradas por crianças do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, sendo dois problemas de transformação, três de comparação e dois de composição. Para cada tipo, um dos problemas era prototípico e o outro era inverso. A resposta elaborada por uma criança e apresentada no protocolo era correta nos problemas prototípicos e incorreta nos problemas inversos, sendo que as quantidades envolvidas eram as mesmas. Neste artigo, apresentamos somente as avaliações realizadas pelos professores referentes aos problemas de composição (bloco 3). No início de cada protocolo, era apresentada a seguinte consigna:


Prezadas professoras

Agradecemos vossa disposição em participar desta pesquisa. Abaixo vocês vão encontrar alguns problemas resolvidos por crianças do ciclo de alfabetização. Neste estudo estamos investigando a compreensão das professoras sobre o raciocínio das crianças, com base na avaliação que fazem sobre o desempenho delas e, por isso, é muito importante que vocês expressem bem claramente vossos argumentos. Assim, solicitamos que leiam com atenção o enunciado dos problemas, analisem as respostas dadas pelas crianças a esses problemas e respondam às questões a seguir.

A figura 1 apresenta o bloco 3 do protocolo de pesquisa, referente aos problemas de composição resolvidos pela aluna L., do 2º ano.


Vamos descobrir? Desenhe ou escreva para mostrar como você fez para descobrir.

A professora vai dar uma maçã para cada uma das crianças que ainda estão almoçando. São 4 meninas e 5 meninos. Quantas maçãs a professora precisa separar?



R= São 9 crianças

Na fila do lanche há 9 crianças. 5 são meninos. Quantas são as meninas?



R= tem 1 Na fila do lanche

= 1

a) Como você avaliaria as respostas da criança? Justifique.

b) O que você acha que a criança pensou para dar essa resposta?

c) Por que o desenvolvimento da criança é diferente em cada um dos problemas?

d) Se você considera que a resposta da criança está equivocada, como você faria para ajudar a criança a chegar à resposta correta?

Fonte: Autoras.

Figura 1 - Protocolo de pesquisa. Bloco 3.

Aspectos considerados pelas professoras na avaliação das respostas das crianças.

A análise das respostas das professoras destaca os aspectos que elas consideraram na avaliação das respostas das crianças, buscando identificar diferentes níveis de complexidade na argumentação que elas apresentaram. Neste artigo apresentaremos somente um exemplo de cada aspecto categorizado. Assim, foram identificados e sistematizados os seguintes aspectos:

- *Reconhecimento de que se trata de problemas diferentes e identificação da diferença*

Em relação a esse aspecto foram encontrados três níveis de resposta:

- *Simple identificação de que os problemas são diferentes e que um é mais difícil que o outro.*

Neste caso, a justificativa, quando aparece, se refere simplesmente ao enunciado, como se se tratasse apenas da linguagem utilizada.

“Pelo modo que ela interpretou cada um, sendo que cada um **possui um nível de dificuldade.**” (dupla 15).

- *Constatação de que o segundo problema exige um processamento mental mais sofisticado.*

As duplas mencionam que é mais difícil ou que exige um raciocínio mais elaborado do que o outro, sem, no entanto, justificar.

“**O problema dois exige** que a criança apresente **uma resposta mais elaborada**” (dupla 7).

- *Identificação de que a diferença reside na relação entre as variáveis.*

“Por que a ideia de **juntar é mais fácil do que** completar (subtrair).”
(dupla 3)

Somente cinco das 16 duplas (2, 3, 5, 7 e 15) explicitaram o reconhecimento de que os problemas são diferentes; a dupla 14 atribuiu a dificuldade à criança e não à diferença entre os problemas, justificando que ela não concluiu o raciocínio. As demais duplas não fizeram qualquer comentário sobre as diferenças entre os dois problemas.

- *Reconhecimento de conceitos e conhecimentos prévios que a criança já construiu e/ou que são necessários à resolução dos problemas.*

Neste aspecto foram identificados dois tipos de resposta, mas no bloco 3 aqui apresentado, encontramos somente um tipo.

- *A dupla apenas se refere ao conhecimento sobre a representação formal do algoritmo.*

Nenhuma análise encontrada referente a esse nível.

- *A dupla reconhece que existem conceitos prévios necessários à resolução dos problemas e refere-se a essa construção, embora sua explicação ainda mostre uma certa confusão entre o conceito e sua representação e possa mostrar desconhecimento dos conceitos envolvidos no problema..*

“A resposta está correta, devido à representação, porém a criança ainda **não tem claro, os conceitos de adição e subtração** e não sabe fazer a relação **termo a termo**” (dupla 5)

- *Reconhecimento de que diferentes formas de representação e o trânsito entre elas revela o processo cognitivo utilizado na resolução dos problemas.*

Neste aspecto podemos identificar quatro níveis:

- *Reconhecimento da legitimidade da utilização, pela criança, de diferentes formas de representação.*

“No problema 2, a menina **até representou correto**, mas não conseguiu dar a resposta que o problema pedia.” (dupla 2).

- *Referência à construção de uma imagem (mental e/ou icônica) a partir da leitura do enunciado.*

“Os **desenhos** de ambos estão na **quantidade** certa... Ela **pensou em representar as quantidades**.” (dupla 4).

- *Referência ao trânsito entre as diversas representações, sem incluir a representação das transformações/relações.*

“Usei corretamente a representação com **desenhos**. Não domina a representação dos símbolos matemáticos e tem dificuldade de escrever a resposta correta do problema. Ela conseguiu **interpretar** corretamente as situações, **na forma de desenho**”. (dupla 6).

- *Compreensão de que o trânsito entre as diferentes formas de representação pode se referir não apenas às quantidades, mas também às transformações/relações.*

“Acreditamos que ela está muito próxima de encontrar o raciocínio correto em relação ao algoritmo, pois ao desenhar as crianças ela desenhou 5 meninos e 4 meninas, mas **utilizou os desenhos como representação imediata do algoritmo $5-4=1$** .” (dupla 3)

- *Reconhecimento (explicitando) das ações realizadas pela criança na resolução do problema.*

Em relação a este aspecto foram encontrados quatro níveis, mas no bloco 3 encontramos somente dois.

- *Identificação apenas da ação de agrupar expressa nos desenhos.*

Nenhuma análise encontrada referente a este nível.

- *Reconhecimento da ação que é realizada ou exigida para a solução dos problemas prototípicos*

Nenhuma análise encontrada referente a este nível.

- *Identificação de outras ações realizadas pela criança sem comentar ou discutir sua adequação.*

“Ela deve ter **relacionado** as **quantidades** de maçãs com a **quantidade** de crianças.” (dupla 4).

Neste item, encontramos cinco duplas e embora as mesmas tenham procurado identificar a ação da criança com base nas representações pictóricas produzidas por ela, não utilizam um vocabulário que denota a compreensão de que, cognitivamente, existe uma diferença entre a ação de separar/retirar ou até mesmo a de completar, que seriam adequadas no segundo problema. A linguagem utilizada pelas duplas revela que elas não percebem e não consideram relevante a diferença entre as duas situações.

- *Reconhecimento das ações realizadas ou não pela criança e que são adequadas para a resolução do problema.*

-

“No primeiro a criança utilizou a estratégia de **agrupar** e resolveu corretamente o problema. No segundo ela desenhou estrelinhas como estratégia: 9 estrelinhas **menos** 5 estrelinhas. O raciocínio foi correto, no entanto, ao desenhar as crianças ela desenhou 5 meninos e **retirou 4 sobrando 1.**” (dupla 3).

- *Reconhecimento de que a compreensão das estruturas aditivas é um processo evolutivo*

Neste aspecto foram encontrados também dois níveis:

- *Relação entre as dificuldades e níveis de maturidade (ou de “assimilação”) global da criança.*

“Depende do **nível de interpretação** de cada criança.” (dupla 1).

- *Reconhecimento de que existem etapas na construção do conhecimento específico sobre estruturas aditivas.*

“Anda encontra-se em **processo de aquisição de conhecimentos lógicos matemáticos.**” (dupla 12).

As duplas que não consideraram em suas análises os níveis do aspecto 3 e o aspecto 4, que revelam que elas buscam compreender quais os invariantes que as crianças já utilizam, reduziram as dificuldades a questões de interpretação, como se a dificuldade estivesse apenas na compreensão da linguagem oral, ou do desconhecimento da criança de qual a operação (conta) que deveria ser feita, como se a conta não correspondesse a uma operação lógica ou, ainda, à falta de atenção para interpretar o problema.

Alguns exemplos:

“A criança fez uma análise pela lógica dos números, porém ao que nos parece ela **não soube interpretar** corretamente o problema.” (dupla 7)

A dupla 1 ignora os processos cognitivos e esquemas e referindo-se que a dificuldade encontrada pela criança pode ter sido pela escolha da representação algorítmica correta.

“Mas as respostas que exigia interpretação e **registro através da escrita** houve equívocos.” (dupla 1).

A dupla 14 referiu-se que a dificuldade encontrada pela criança pode ter sido pela falta de atenção no momento de interpretar o problema.

“O resultado da 2º e a resposta da 1º não estão corretos, talvez **faltasse de atenção** no momento da **interpretação**” (dupla 14).

Embora a dupla 6 também traga alguns elementos referentes ao trânsito entre representações, ainda parece considerar que essas representações apenas traduzem o enunciado do problema. Assim, justifica a correção dos desenhos sugerindo que os enunciados foram lidos pela professora.

“O que nos faz pensar que os problemas **foram lidos para ela** e respondeu errado, pois lembrou de algum aspecto que ouviu.” (dupla 6)

Síntese dos resultados

Consideramos relevante a tentativa da maioria das professoras em compreenderem o que a criança buscou fazer, as diferentes formas de representação e o reconhecimento de que os problemas apresentados eram diferentes.

Quatro duplas (2, 5, 6 e 7) levaram em consideração os conhecimentos prévios que a criança trouxe e cinco duplas (2, 3, 5, 7, e 15) consideraram e atribuíram as dificuldades ao tipo de situação e não a problemas ou deficiências da própria criança (como distração ou insuficiência de conhecimentos). Entretanto, apenas a dupla três deu indícios de que a diferença entre os problemas residia na posição da incógnita, que requeria a realização da operação inversa, no problema 2.

Todas as duplas aceitaram e consideraram as diferentes formas de representação, menos a dupla dezesseis, que não se referiu a esse aspecto. Ainda assim, quatro duplas (4, 5, 7 e 13) apenas fizeram referência à construção de uma imagem (mental e/ou icônica) a partir da leitura do enunciado, ou seja, ainda não levaram em consideração a situação de um ponto de vista do

conceito matemático, como se se tratasse apenas de uma tradução da linguagem oral. Três duplas (6, 8 e 11) fizeram referência ao trânsito entre diversas representações, sem incluírem a representação das transformações/ relações, mas apenas descreveram o que observaram nas produções das crianças. Assim, não inferiram esquemas e/ou processos cognitivos que resultaram nessas produções e, conseqüentemente, não mencionaram também as representações das relações, que, neste tipo de problemas, eram relações entre o todo e suas partes. Somente a dupla 3 demonstrou ter a compreensão de que o trânsito entre as diferentes formas de representação pode se referir não apenas às quantidades, mas também às transformações/relações.

Seis duplas partiram do reconhecimento das ações realizadas pela criança na resolução do problema. Porém, cinco de entre elas (4, 9, 11, 12 e 13) identificaram ações realizadas pela criança sem comentar ou discutir sua adequação ao tipo de problema apresentado. Somente a dupla 3 mostrou ter o conhecimento das ações que são adequadas para a resolução do segundo problema.

Refletindo sobre os resultados da pesquisa

Em relação às análises das respostas das duplas, podemos distinguir entre as que consideraram os processos de construção da criança e as que não consideram esses processos. Oito duplas (50%) ignoraram os processos cognitivos e esquemas construídos pelas crianças, o que as levou a atribuírem as dificuldades à linguagem verbal (oral e/ou escrita) utilizada nos enunciados, à falta de atenção, ou ainda à escolha da conta, como se essa escolha fosse automática, bastando interpretar (em termos linguísticos) o enunciado.

Pode ser observado, nesta análise, que as professoras ainda têm pouca clareza sobre os diferentes tipos de problemas, ou seja, o não reconhecimento de que a situação apresentada implica na

utilização de diferentes esquemas em virtude da posição da incógnita: no segundo problema, o desconhecimento de uma parte e não do todo, faz com que a aplicação do esquema que é eficiente no problema prototípico se torne ineficiente neste problema.

Embora quase todas já levem em consideração as diferentes formas de representação e algumas cheguem a considerar as diferentes estratégias utilizadas pelas crianças, a grande maioria ainda tem dificuldade em inferir os processos cognitivos e esquemas subjacentes a essas estratégias. Os registros utilizados pelas crianças são meios que permitem às professoras inferir os invariantes (conceitos em ação e os teoremas em ação) que elas estão utilizando. Assim, a compreensão, pelo professor, destes esquemas e seus invariantes, permite que as professoras intervenham procurando ajudar a criança a tomar consciência dos mesmos e, a modifica-los, contribuindo para a (re) construção, pela criança, dos esquemas cognitivos que utiliza para resolver o problema. Isso requer a apropriação, tanto pela criança como pelas professoras, de sistemas de representação semióticos, pois estes veiculam as representações dos objetos matemáticos, suas relações e propriedades, possibilitando a internalização dessas representações. Estas representações, explícitas, colocam em causa os esquemas implícitos, possibilitando a tomada de consciência e a transformação dos mesmos. Esse processo requer a constituição de representações utilizando diferentes sistemas semióticos, ou seja, o trânsito entre representações, (conversão entre diferentes sistemas), que as professoras consideram importante, mas que parecem não saber por quê, e, por isso, não utilizam essas conversões para mediar a construção dos conceitos pela criança.

Essas dificuldades diagnosticadas podem prejudicar as práticas de mediação, pois conforme Vergnaud (1993) o ensino de conteúdos matemáticos requer o domínio dos conceitos a serem ensinados, da didática, e do conhecimento do desenvolvimento da criança. E segundo Duval (2012), só é possível conhecer, aprender e compreender matemática por meio da utilização das

representações semióticas do objeto matemático. Além disso, o autor afirma que não há aprendizagem matemática sem transitar pelo menos por dois registros semióticos. Ou em outras palavras, a aprendizagem (o conceito) não acontece sem a criança entender e conseguir representar um mesmo objeto utilizando-se de, no mínimo, duas representações semióticas. Sendo assim, conforme o autor, a chave principal para a aprendizagem em matemática está na compreensão do trânsito entre os diversos registros de representação. Saber escolher o registro mais apropriado para aplicar os tratamentos provoca uma desenvoltura do raciocínio, e, como resultado, leva à resolução dos problemas matemáticos, ou seja, à aprendizagem.

Assim, pode-se dizer que os resultados apontam certa fragilidade na compreensão dos processos de construção conceitual, apontando para a necessidade de formações mais específicas, que disponibilizem, para as professoras do ciclo de alfabetização, o resultado das pesquisas acadêmicas, proporcionando-lhes, assim, um conhecimento mais científico sobre os tipos de problemas e de estruturas no campo conceitual aditivo. Além disso, observa-se a necessidade de que sejam promovidas mais reflexões sobre as respostas dadas pelas crianças a diferentes situações problema, levando o professor a tomar consciência de seus próprios processos de análise e oferecendo-lhe as condições necessárias para que possa acompanhar o processo de aprendizagem da criança e interpretar seus erros e acertos. Essa compreensão, do caminho que o aluno vai percorrendo para elaborar e organizar seu pensamento são necessários para a mediação da aprendizagem.

Referências

- DUVAL, Raymond. **Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento**. Tradução: Méricles Thadeu Moretti. Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem. E ISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 07, n. 2, p.266-297, 2012.
- MAGINA, S.; CAMPOS, T.; NUNES, T., GITIRANA, V. **Repensando Adição e Subtração**: Contribuições da Teoria dos Campos Conceituais, Ed. PROEM LTDA, São Paulo, 2001.
- MOREIRA, Marco Antonio. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. **Investigações em Ensino de Ciências**. vol.7, n.1, 2002, pp 7 -29.
- VERGNAUD, Gerard. **Teoria dos Campos Conceituais**. In Nasser, L. (ed.) 1. Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro. 1993, pp. 1-26.
- VYTOSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria de Penha Villa lobos. São Paulo: Ícones, 1989.

ELABORAÇÃO E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOMETRIA PARA DEFICIENTES VISUAIS

Adriana Cristina Kozelski
FAMPER – Faculdade de Ampère
adrianaccristo@yahoo.com.br

Marcos Willian da Silva Santos
FAMPER – Faculdade de Ampère
marcoswillian50@outlook.com

Resumo:

O presente artigo relata a elaboração e/ou adaptação de recursos educacionais para alunos com deficiência visual, atividade realizada na disciplina de Educação Inclusiva da Instituição de Ensino Superior FAMPER – Faculdade de Ampère, no curso de Licenciatura em Matemática. Enfatiza a importância da utilização de recursos específicos e da adaptação de materiais para esses alunos, sempre pensando em como oferecer atividades que possam ser realizadas com o apoio dos outros sentidos – tato, audição, olfato –, garantindo a acessibilidade curricular. Apresentamos alguns materiais que podem ser utilizados para o ensino de Matemática. Investigação de natureza qualitativa e teve como subsídios: a análise de documentos nacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394-96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o levantamento de literaturas publicadas sob formas de livros, revistas, sites e artigos científicos para fornecer um caráter científico ao tema proposto. Verificamos que é possível tornar a aula de Matemática descontraída e interessante. Constatamos que a utilização de jogos matemáticos, apropriados ou adaptados para o ensino de alunos com deficiência visual, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e incentivar.

Palavras-chave: Educação Matemática; Inclusão; Deficiência Visual; Materiais concretos adaptados.

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2002 e 2006) para a Educação Básica são referenciais de qualidade que tem como objetivo, garantir à população brasileira o direito de usufruir um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício pleno da cidadania, numa sociedade fortemente marcada pelas desigualdades sociais, pelo avanço galopante da ciência e tecnologia e mudanças de paradigmas.

A Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dispõe sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas diferenciadas e sobre a formação dos professores que atuam junto a estes alunos (BRASIL, 1996). Temos também o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº10.172/2001, que estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e aponta, dentre outros, um déficit referente à formação docente (BRASIL, 2001). Além disso, na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Nos últimos anos a inclusão de alunos com deficiência tem sido alvo tanto das políticas públicas que garantam esta inclusão como de pesquisas que abordam este tema oferecendo ao professor abordagens diferenciadas.

Temos algumas pesquisas que mostram o quanto se precisa avançar no campo da Educação Inclusiva, em especial, no campo da Educação Matemática Inclusiva (PASSOS, PASSOS e ARRUDA, 2013).

A inclusão está na rede de ensino, então nós professores temos como que “obrigação” realizar movimentos que favoreçam a construção do conhecimento matemático, dos alunos com ou não necessidades educacionais especiais, as palavras de Maria Teresa será utilizado como alicerce:

..., a escola inclusiva assegura a igualdade entre alunos diferentes, e esse posicionamento lhes garante o direito à diferença na igualdade de direito à educação. (MANTOAN, p. 13, 2010).

A visão é dentre os cinco sentidos inerentes aos seres humanos o meio mais importante de relacionamento com o mundo exterior. Esse sentido capta registros próximos ou distantes e permite organizar, no nível cerebral, as informações trazidas pelos outros. Se para alunos sem problemas de visão entender e aprender os conteúdos matemáticos é, inúmeras vezes, muito difícil, quiçá para os estudantes que apresentam qualquer tipo de deficiência visual, seja ela total ou reduzida. Pois, em Matemática, muitos conceitos para serem abstraídos, precisam fazer um paralelo da visualização imediata com os resultados concretos dos cálculos.

Segundo (DRUK, 2006), a matemática é vista pela maioria das pessoas como sendo a disciplina mais difícil do currículo escolar; para alguns, chega a tornar-se um entrave na vida acadêmica. Antes da vigência da Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, as crianças especiais eram mantidas em escolas especiais como as APAES onde se relacionavam com outras crianças portadoras da mesma ou de outras deficiências. E o projeto pedagógico dessas escolas não enfocava as Ciências e os conteúdos sistematizados. Valorizavam as atividades de socialização, convivência e trabalhos manuais. Com isso se desenvolveu um

número reduzido de recursos pedagógicos para serem utilizados pelos alunos especiais. Os recursos pedagógicos disponíveis no mercado atualmente são limitados aos conteúdos das séries iniciais e do ensino fundamental. Como sinaliza a Legislação educacional (Brasil, 1996, p.22) “A legislação atual e vigente prediz que as crianças com necessidades especiais devem estar preferencialmente incluídas na escola regular.”

Quando pensamos no contexto escolar, algumas atividades predominantemente visuais devem ser antecipadamente adaptadas, enquanto outras devem sofrer adaptações durante a sua realização por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa ou qualquer outra referência que favoreça a configuração do cenário ou do ambiente pelo portador de deficiência visual.

Diante disso, na disciplina de Educação Inclusiva da Instituição de Ensino Superior FAMPER – Faculdade de Ampère, no curso de Licenciatura em Matemática, ministrada pela autora deste artigo, foram confeccionados ou adaptados alguns recursos educacionais para alunos com deficiência visual, atividades que pode contribuir para o aprendizado da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Médio e Ensino de Jovens.

Justificativa para estudo.

Este estudo foi idealizado visando à inclusão que se faz cada dia mais presente, no cotidiano escolar do aluno portador de necessidade educacional especial, não bastando somente colocá-lo em sala de aula, sem garantir-lhe práticas pedagógicas que lhe permitam romper com as barreiras da aprendizagem e com o preconceito com aquele considerado “diferente”. Portanto, busca-se condições que permitam se fazer uma educação inclusiva, que não exclua esse aluno ou leve-o ao fracasso escolar. O presente estudo vem ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), cujo artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar prerrogativas aos educandos com necessidades especiais. Ou seja,

que os currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas devem atender às suas necessidades.

No artigo 2º da LEI nº 7.853/89 é recomendada a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa; a sua oferta, obrigatória e gratuita, em estabelecimento público de ensino; a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de necessidades especiais capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

É bem sabido que, no sistema escolar, o professor precisa selecionar adaptar e confeccionar materiais didático-pedagógicos que contribuam para o processo de ensino aprendizagem de todos os alunos sejam eles deficientes visuais ou não. A escolha desses materiais deve basear-se, de um modo geral, nos princípios de que os recursos mais adequados são aqueles que permitem uma experiência sensorial mais intensa ao aluno e sejam compatíveis com o seu nível de desenvolvimento. No caso de estudantes videntes o material didático pode auxiliar no ensino-aprendizagem, no entanto, para o aluno deficiente visual vem a se tornar indispensável. Sob essas considerações,, o ensino da Geometria, para uma criança com pouca ou nenhuma visão, requer alguns procedimentos e recursos especializados ou adaptados. Como todo educando, essa criança precisa ser percebida como dona dos seus pensamentos e construtora do seu próprio conhecimento, ainda que em condições peculiares.

Deficiente visual e Ensino de matemática.

Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. A expressão “deficiência visual” se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal.

Chama-se visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores

como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades. [...] A cegueira, ou perda total da visão, pode ser adquirida, ou congênita (desde o nascimento). O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação. Quem nasce sem a capacidade da visão, por outro lado, jamais pode formar uma memória visual, possuir lembranças visuais. Gil (2000, p. 06 e 08)

Trabalhar matemática com alunos deficientes visuais parece ser uma tarefa não muito fácil. Isso porque esses alunos precisam estar em contato direto com o que está sendo ensinado, ou seja, eles precisam literalmente “sentir” para poderem fazer suas abstrações. Não que os outros alunos não tenham essa necessidade, mas é que no caso dos deficientes visuais, o concreto é o principal meio de conhecimento das coisas que os cercam. Desse modo, ao professor cabe a responsabilidade de estar buscando estratégias concretas que possibilitam a compreensão de todos os alunos.

Para ensinar a disciplina de Matemática os professores fazem uso de diversos recursos pedagógicos como: papel, quadro, giz, pincel, software, livros, CD, régua, esquadro, compasso e outros. No entanto, esses recursos não são suficientes para atender a todas as necessidades educacionais de alunos deficientes visuais e de visão reduzida. Alguns tópicos matemáticos mais complexos e abstratos exigem mais perspicácia e recursos por parte do educando: transmitir e explicitar teoremas, propriedades, fórmulas, conceitos e representações gráficas. Recursos que, muitas vezes, não estão disponíveis nas escolas e nem no mercado para serem adquiridos.

A Legislação tem sinalizado caminhos, facilitando a execução da prática inclusiva, mas isto não significa que o seu sucesso esteja assegurado. A escola e os professores precisam se mobilizar para trabalhar e dar respostas à diversidade. Isto requer aceitação, valorização e compromisso com a prática docente. A Convenção da Guatemala, de 8 de outubro de 2001, veio para

eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Dessa forma, garantir aos alunos deficientes um lugar nas salas de aulas regulares, sem valorizar e sem oferecer condições educacionais adequadas para que os mesmos possam entender e abstrair os conteúdos é uma forma de discriminação.

Os professores têm obrigação de ensinar todas as ciências e de prepará-los para serem cidadãos conscientes e críticos. “A escola não se justifica pela apresentação do conhecimento obsoleto e ultrapassado e, sim em falar em ciências e tecnologia” (D’AMBRÓSIO, 2002, p.80).

Metodologia do desenvolvimento das ações.

O presente trabalho é de natureza qualitativa e teve como subsídios: a análise de documentos nacionais, o levantamento de literaturas publicadas sob formas de livros, revistas e publicações avulsas, sites e artigos científicos para fornecer um caráter científico ao tema proposto

As atividades relacionadas aos materiais satisfazem os princípios educacionais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da geometria nas séries do ensino fundamental (BRASIL, 1998) e foram estabelecidas segundo o modelo de Van Hiele do desenvolvimento do pensamento geométrico (VAN HIELE, 1986).

Os recursos didáticos e a metodologia envolvida no desenvolvimento das atividades para sala de aula permitem motivar o educando para a aprendizagem das formas e conceitos geométricos elementares, por meio da utilização de quebra-cabeças especiais e aparelhos didáticos de baixo custo. Envolvem artefatos didáticos do tipo: mosaico de encaixe, artefatos dinâmicos para a representação de polígonos equivalentes, artefatos especiais destinados à medição de comprimento e área; modelos de poliedros articulados e de esqueletos de poliedros regulares,

ábacos, entre outros. Esses artefatos foram desenvolvidos segundo várias indicações encontradas em Lorenzato (2006). Para a confecção dos jogos e artefatos concretos foram utilizados materiais de baixo custo, como papel-cartão e texturas diversas, emborrachados planos de vários tipos e espessuras, canudos, E.V.A, linhas variadas etc. A maior parte desses materiais encontra-se apresentada em versão eletrônica na forma de experimento educacional em www.uff.br/cdme.

A seguir, apresentamos alguns materiais, recursos educacionais criados, confeccionados ou adaptados na Disciplina de Educação Inclusiva, no curso de Licenciatura em Matemática na Instituição de Ensino Superior FAMPER – Faculdade de Ampére, para alunos com deficiência visual, atividades que pode contribuir para o aprendizado da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Recursos educacionais criados ou adaptados para alunos acometidos de deficiência visual.

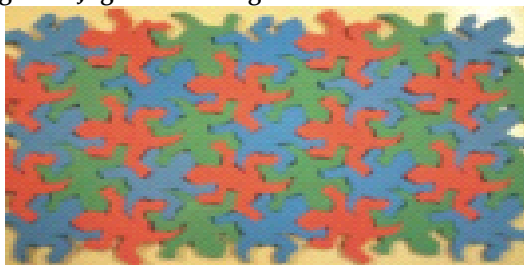
I- Experimento Educacional: JOGOS ARTÍSTICOS GEOMÉTRICOS

Objetivo do experimento: Mostrar que a Geometria está ligada às Artes através de obra do ilustrador Escher. Artista conhecido por explorar imagens com muitos efeitos de ilusão de ótica.

Material criado ou adaptado: Foi criado um tabuleiro (sobre uma prancha de papelão do tipo Paraná, recoberta com plástico adesivo com detalhes em acetato e linha), o qual serve como base para um jogo de encaixe denominado Mosaico dos Lagartos. As peças do jogo, com forma de um lagarto, são confeccionadas com emborrachado (do tipo E.V.A.) de diferentes cores e texturas.

Nível de ensino: Esse material é indicado para alunos videntes e para portadores de deficiência visual do Ensino de Jovens e Adultos, Fundamental e Médio.

Mosaico dos Lagartos. Jogos artísticos geométricos



Fonte: Acervo do LEG, 2009.

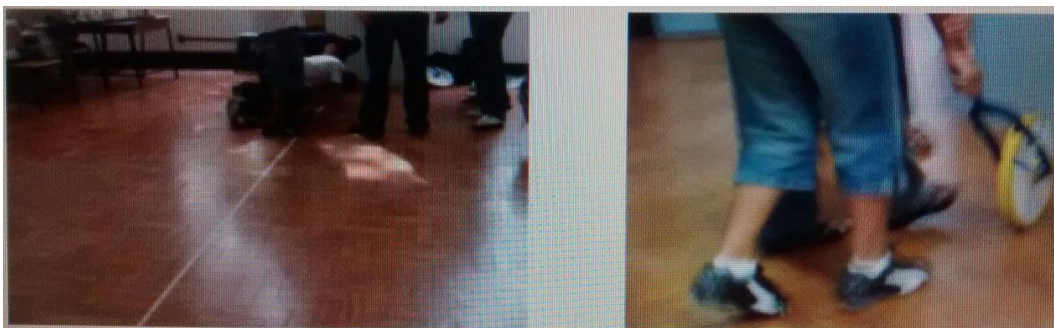
II- Experimento Educacional: RECONHECENDO PADRÕES NUMÉRICOS COM O TICÔMETRO

Objetivo do experimento: Medir distâncias por meio do uso do som.

Material criado ou adaptado: Foi criado um aparelho denominado Ticômetro, confeccionado com partes de sucata de uma roda de bicicleta, na qual foi adaptada uma placa de metal, que permite produzir o som de um “tic” a cada giro da roda. Além disso, foi criada, a partir de uma trena plástica flexível, uma Trena Táctil, obtida pela adaptação de furos e pontos em relevo às demarcações usuais (de centímetros e metros) da trena.

Nível de ensino: Alunos videntes e portadores de deficiência visual do Ensino de Jovens e Adultos, Fundamental e Médio.

Alunos deficientes visuais fazem medições com a Trena Táctil e com o Ticômetro



Fonte: Acervo do LEG, 2009.

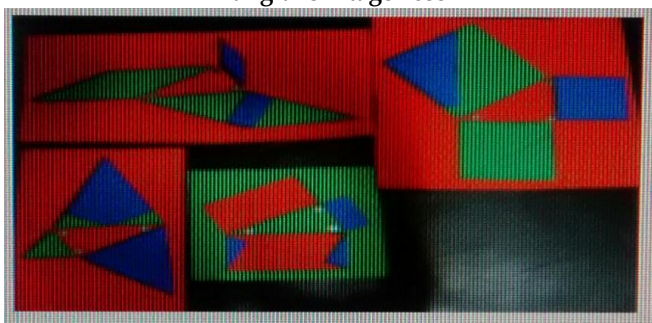
III - Experimento Educacional: TANGRANS PITAGÓRICOS

Objetivo do experimento: Descobrir a relação algébrica do Teorema de Pitágoras por meio do uso de um tabuleiro e de um jogo denominado Tangram Pitagórico com Quadrados e as generalizações deste Teorema, por meio dos tabuleiros e jogos denominados Tangram Pitagórico com Triângulos, Tangram Pitagórico com Paralelogramos e Tangram Pitagórico com Retângulos.

Material criado ou adaptado: As peças dos jogos são confeccionadas com material emborrachado (de 1cm de espessura, do tipo E.V.A.) com texturas diversas para diferenciar as cores. Os tabuleiros são confeccionados com o mesmo tipo de emborrachado, nos quais são vazadas, em baixo relevo, as formas das peças a serem posicionadas.

Nível de ensino: Alunos videntes e portadores de deficiência visual do Ensino de Jovens e Adultos, Fundamental e Médio

Tangrans Pitagóricos



Fonte: Acervo do LEG, 2009

IV- Experimento Educacional: POLIEDROS DE PLATÃO E SEUS DUAIS

Objetivo: Reconhecer as formas geométricas dos poliedros de Platão em representações planas, reconhecer os cinco poliedros de Platão por meio de modelos de estruturas das arestas, denominados modelos esqueletos, e dos modelos tipo casca de

suas faces. Tal reconhecimento permite a visualização, a classificação dos elementos dos poliedros e o estabelecimento de seus duais.

Material criado ou adaptado: Foram criados diversos modelos de planificações dos sólidos com madeira, papelões e emborrachados com texturas variadas, os quais permitem obter modelos casca dos poliedros. Foram criados, por meio de canudos e fios, modelos tipo esqueleto do tetraedro regular, cubo, octaedro, dodecaedro e icosaedro regulares, bem como de alguns de seus poliedros inscritos e duais. As diferentes cores dos canudos sofreram adaptações para serem percebidas por meio de diferentes texturas.

Nível de ensino: Alunos videntes e alunos portadores de deficiência visual do Ensino de Jovens e Adultos, Fundamental e Médio.

Modelos de Poliedros de Platão e seus duais



Fonte: Acervo do LEG, 2009

V- Experimento Educacional: ÁBACOS

Objetivos: Apresentar ao aluno quatro tipos de ábacos: o chinês, o japonês (também denominado de soroban), o romano e o árabe. As atividades apresentam dados importantes sobre os ábacos, tais como o seu desenvolvimento histórico e geográfico, maneiras de utilização etc. Os aparelhos possibilitam realizar uma coletânea de tarefas que permitem a construção de relações numéricas e envolvem diversos sistemas de numeração.

Material criado ou adaptado: Os quatro tipos de ábaco são confeccionados a partir de uma placa de papelão recoberta por um

filme de plástico adesivo, na qual são colocadas contas utilizadas na confecção de bijuterias e presas por fios de nylon (BERTONI, 2005)

Nível de ensino: Alunos videntes e alunos portadores de deficiência visual do Ensino de Jovens e Adultos e Fundamental.

Ábacos: romano, japonês, chinês e árabe.



Fonte: Acervo do LEG, 2009.

VI- Experimento Educacional: CAIXA DE NÚMEROS

Trata-se, também, de material que pode ser utilizado para promover a compreensão da relação do número e a quantidade que ele representa. As “caixas de números” têm, na parte externa, um numeral em relevo e sua escrita em Braille, elementos esses que correspondem à quantidade de objetos guardados dentro delas. Potes de plástico podem servir de caixa, conforme se vê na foto (Figura 6).

Caixa de Números



Fonte: Resultado da pesquisa, 2016.

VII- Experimento Educacional: BLOCOS LÓGICOS

Os blocos lógicos (Figura 7) já tão presentes em nosso cotidiano escolar e podem ser utilizados pelos alunos com deficiência visual tranquilamente, trabalhando-se com eles conceitos de forma, tamanho e espessura.

Blocos Lógicos.



Fonte: Resultado da pesquisa, 2016.

Quanto à percepção das cores, podem-se fazer adaptações táteis que as diferenciem, recobrando as peças com várias texturas, como tecido, lixa, areia, plástico, entre outras, relacionando-as com as cores primárias.

Ensinar cores para uma criança que nunca enxergou pode nos deixar aflitos, mas é possível, quando se lhes associam pistas, ligadas a sentimentos e/ou a texturas. Como exemplo, o branco pode ser representado pela suavidade e/ou leveza; o preto (ausência de cor e/ou escuridão) pode ser associado a uma lixa. As associações podem ser propostas a partir das vivências da criança, perguntando-se sobre os conhecimentos que já construiu a respeito.

Considerações Finais.

A inclusão do aluno portador de deficiência visual está garantida por lei, mas para que ele possa ser realmente incluído no ambiente de ensino, como qualquer outro aluno, é necessário que o professor tenha orientação específica e, principalmente, boa vontade.

Para que o aprendizado do aluno com deficiência visual se efetive, é preciso que a escola, os professores, a família e os demais alunos estejam unidos em prol do processo de inclusão. Ao professor cabe adaptar os recursos didáticos de modo que lhe possibilite entender as atividades e/ou tarefas propostas e participar da aula.

Atividades manipulativas auxiliam o desenvolvimento do raciocínio matemático, sendo que este é imprescindível para o processo de aprendizagem a todo e qualquer ser humano. A utilização destes recursos de ensino possibilitam muitas oportunidades de aprendizagem, desde operações simples as mais complexas, o que permite que a matemática seja trabalhada sob enfoque global e não por parcelas separadas de conteúdo.

Este estudo proporcionou um melhor entendimento de como trabalhar os conteúdos matemáticos com educandos cegos, fazendo a utilização de materiais adaptados ou já utilizados em salas de apoio, trazendo assim mais conhecimentos e idéias para uma real integração e aprendizagem de todos os alunos e, o mais importante, melhorar a relação entre professor e aluno.

Além disso, os usos de recursos diferenciados e de estratégias adequadas tornam a aula de Matemática descontraída e interessante para toda a turma. Da parte do professor, é fundamental que atue com criatividade, dedicação e amor ao ofício de ensinar. Acreditamos que os materiais citados – podem contribuir positivamente para o aprendizado da Matemática.

Referências.

- BERTONI, N. E. Número fracionário: primórdios esclarecedores. Bauru-SP: Sociedade Brasileira de História da Matemática – SBHMAT. v. 1. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF) Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1/2002. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 2.ed.revista. Brasília: MEC/SEESP, 2004.(Educação Infantil, nº 7)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática.9.ed. Campinas: Papirus, 2002.
- DRUK,Suely, Matemática brasileira sobe em ranking, mas ainda precisa aprender a somar competências. [online] Disponível na Internet via correio eletrônico: Acesso em: 02, de agosto de 2015.
- GIL, Marta. Deficiência visual. In Cadernos da TV escola. Vol. 1. Brasília: Mec. Secretaria de Educação a Distancia, 2000;
- LORENZATO, S. (org): O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados, p. 113-134. 2006.
- MABTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, Secretaria de Educação: Especial, p. 12-15, v. 5, n. 1, jan/jul 2010. Artigo: O atendimento Educacional especializado na Educação Inclusiva.
- PASSOS, A. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. A Educação Matemática Inclusiva no Brasil: uma análise baseada em artigos publicados em revistas de Educação Matemática. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 6, n. 2, p. 1-22, 2013.

VAN HIELE, P.M. Structure and insight: a theory of Mathematics Education. Orlando: Academic Press. 1986.

VIVÊNCIAS DEMOCRÁTICAS EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Fabiana Cavalheiro Scalei
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai
e das Missões URI-FW
Fabianacscalei@gmail.com

Estela Mari Santos Simões
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai
e das Missões URI-FW
Estelasimoes89@gmail.com

Resumo:

O presente artigo aborda a questão da educação para a democracia participativa, refletindo a função social e a influência que a escola tem, enquanto financiadora para a ocorrência de transformações sociais. Por meio de revisão de literatura e diálogo com autores, buscou-se identificar o ideal democrático como forma de intervenção social. Neste aspecto pontuamos características essenciais em escolas que procuram construir uma instituição educativa participativa, preocupada com a formação cidadã de seus discentes. A educação escolar precisa ir muito além da instrução de conteúdos, deve abarcar valores éticos e morais, que tornam o sujeito um cidadão capaz de atuar de forma crítica e reflexiva, realizando ações conscientes em prol de uma sociedade melhor.

Palavras-chave: Democracia; Transformação social; Ideal pedagógico.

Apontamentos para início da reflexão

Construir a escola de melhor qualidade envolve trilhar caminhos de múltiplos debates, dentre eles o de como oportunizar na escola um espaço de vivência democrática necessária para constituição de cidadãos de direitos, de deveres e de voz ativa na sociedade. Este texto busca refletir a questão da democracia no âmbito das instituições educacionais, estando organizado com vistas a propor um diálogo, perfazendo e compreendendo aspectos que estão entrelaçados à questão e que podem contribuir na formação de uma escola de práticas cidadãs e democráticas.

Atualmente, inúmeras reflexões são realizadas sobre o tema democracia/totalitarismo e suas diferentes visões; crescentes são também os debates sobre o papel do Estado, enquanto regulador e do mercado enquanto influenciador de políticas. Estas discussões já não se resumem à diferenciação de movimentos de direita e esquerda, ou na tipificação de neoliberalismo e de socialismo. Percebe-se que entre um extremo e outro há diversificadas tendências, visões e posicionamentos que influenciam e refletem nas questões políticas de democracia da atualidade. Segundo Gómez (2015, p. 16) é necessário considerar que a supremacia da economia sobre a política, da economia financeira sobre a economia produtiva, da rentabilidade sobre a produtividade, como denunciam não só intelectuais como Saramago, mas também mobilizações populares, está provocando a deterioração “[...] das democracias representativas, o aumento da corrupção política e o enfraquecimento das instâncias representativas de caráter internacional”.

Tudo isto gera, sem dúvida, uma crise geral na política, instaurando muitas interrogações sobre o futuro. Origina-se, então, uma encruzilhada de questões, que contrapõem-se às concentrações de poder, e demandam uma noção de comunidade mais humana, embora em um mundo altamente condicionado pelo conformismo e pelo jogo de interesses. “As confluências de

mudanças tão significativas e radicais estão moldando um novo metacontexto que modifica as instituições, os Estados e a vida cotidiana dos cidadãos dentro de uma era de globalização e interdependência” (GÓMEZ, 2015, p. 15).

Em meio às discussões provenientes do momento histórico atual, que tem raízes ainda no século 20, o conceito de democracia já não é mais visto como outrora, quando marxistas e liberais pleiteavam a democracia. Segundo os primeiros, na busca de confundir socialismo com democracia, diminuindo sua abrangência, de acordo com o que dizia o Sociólogo Herbert de Souza (1990), “O Verdadeiro nome do socialismo é democracia”. Já os liberais não autorizam a entrada da democracia no campo da economia. No entanto, a democracia não é socialista e tão pouco capitalista, pois sua amplitude é bem maior e suas características implicam igualdade, liberdade, solidariedade, diversidade e participação, estando, portanto, muito longínquo de qualquer das propostas de padrão de sociedade já existente.

Coexiste uma participação popular representativa nas decisões, tida como uma democracia formal, que possibilita a participação deliberativa, no entanto, esta já é pré-determinada e não permeia, de fato, a dimensão do que deve ser decidido. Há uma democracia centralizada na síntese, ou seja, nos fins, onde os meios para alcançá-la não são debatidos, são considerados irrelevantes.

O pós-modernismo traz à tona todas estas polêmicas e põe em xeque dogmas e posturas até então presentes em nossa sociedade, demandando novos paradigmas sociais, que venham a responder ou fomentar colóquios sobre o tema democracia.

Segundo Lafer (1951), o essencial nesta discussão é buscar uma fusão de princípios entre os diversos direitos do homem, dos mais formais aos mais complexos. A democracia clássica se caracteriza pela soberania popular, mas a democracia moderna pelos direitos humanos.

Recorrendo a origem da palavra democracia, constata-se que sua origem vem do grego (*demos*, povo; *kratos*, poder), significando, então, o poder do povo; ou seja, o povo escolhe quem o governa e o governo torna-se do povo, e este controla quem o governa. Vê-se neste breve recorte, a revelação de um componente essencial na democracia, o controle social. Define-se a necessidade do controle social em todas as esferas de organização da sociedade, mas em especial com relação à educação, que esta de fato seja pública e de controle da sociedade.

A questão da autonomia escolar

No contexto educacional, a revelação da democracia é superficial, não tem amplitude necessária para acarretar um debate produtivo que realmente leve a mudanças na prática desenvolvida nas escolas, no cotidiano.

Os sistemas escolares baixam normas complementares e as aplicam de forma vertical, assim como programas de governos são emitidos às escolas, cabendo aos docentes o papel de executores, responsabilizados pelo fracasso ou sucesso de propostas que geralmente não são debatidas e nem formuladas por profissionais da educação. É fato, portanto, que o Estado implanta políticas e os sujeitos que atuam nas instituições escolares colocam-nas em prática, sem participarem da toma de decisões que levam a tais e sem poder opinar e de certa forma nem se opor as mesmas, ficando com a tarefa de meros cumpridores de normas.

As políticas neoliberais propõem o desmantelamento do estado de bem-estar social e a concepção de educação não como um serviço público, mas como uma mercadoria de valor notável submetida, logicamente, à regulação das relações entre a oferta e a demanda (GÒMEZ, 2015, p. 32).

Tal valoração leva à não-compreensão da totalidade das propostas e a erros de implementação, além de aumentar a carga

burocrática ascendente que, na maioria das vezes, sobrecarrega gestores e educadores.

O cotidiano escolar revela, então, práticas que precisam de análises mais profundas para serem entendidas. De acordo com Gómez (2015), com lamentável frequência, a vida na instituição escolar continua sendo guiada pela uniformidade, pela predominância da disciplina formal:

[...] pela autoridade arbitrária, pela imposição de uma cultura homogênea, eurocêntrica e abstrata, pela proliferação de rituais já desprovidos de sentido, pelo fortalecimento da aprendizagem acadêmica e disciplinar de conhecimentos fragmentados, inclusive memorístico e sem sentido, distanciados dos problemas reais que, logicamente provocam o tédio, a preguiça e até mesmo fobia à escola e à aprendizagem (GÓMEZ, 2015, p. 32).

É no espaço escolar que se percebe a pouca autonomia das instituições, que recebem programas, ações governamentais e legislações de cima para baixo, sem espaço para discussões pelos que de fato estão no espaço escolar. “A questão da autonomia da escola é um tema central e preocupação da maioria dos sistemas educativos atuais e de numerosos teóricos da educação” (GADOTTI, 2000, p. 57).

O mesmo autor diz que “[...] a evolução da educação está ligada à evolução da própria sociedade” (2006, p.16). Então, não se pode esquecer dos fins da educação, o que é anseio da grande maioria, educadores preocupados e perspicazes, ofertar uma formação de qualidade para os alunos, outros, em menor proporção, permanecem apenas no preenchimento de papéis de cunho meramente burocrático.

Falar da escola autônoma é também falar da resistência e do conflito que caracterizam essa escola vivida. A tradição burocrática da escola é um fardo pesado que limita os ideais de liberdade e a autonomia. Mas no interior dessa escola vivida é possível construir outra escola (GADOTTI, 2000, p. 57).

Há ainda uma certa autonomia que pode emancipar o fazer pedagógico e que é delegada às instituições escolares que, embora limitada, permite que os profissionais da educação reflitam sobre ela e organizem sua implementação de forma direcionada e mais flexibilizada à realidade escolar, ao contexto da escola e dos alunos que a frequentam.

Mas como de fato, é possível, neste cenário atual de sociedade e de educação, tornar a escola democrática? Muito se dialoga sobre isto, buscando construir uma escola realmente preparada, que proporcione um ensino de qualidade para todos, de acordo com os interesses e ritmos de cada sujeito, alicerçada no respeito à heterogeneidade, na especificidade de cada comunidade escolar e que realmente oportunize espaço de participação democrática, sendo um espaço para preparar sujeitos para que melhorem a sociedade. Segundo Freire (1993) o objetivo do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo ele o sujeito de sua ação.

Para que haja mudanças neste processo, necessita-se, sobretudo, de um perfil de docente protagonista, “[...] imerso na dinâmica do amor pelos alunos, pelo conhecimento, pelo ensinar, por si, pela sociedade e pela vida” (VASCONCELLOS, 1997, p. 62) e que busque espaços e fortaleça mecanismos de participação já existentes junto às escolas, como os conselhos, que podem atuar de forma decisória em prol da causa democrática da educação.

É preciso também incentivar na escola manifestações a favor do controle social, fortalecendo os instrumentos que podem agregar valor, sentido e maior número de sujeitos capazes de participar e superar a lógica de uma sociedade capitalista, colocando a humanidade como ponto de convergência. A escola pode e deve emancipar os sujeitos por meio da participação ativa em sociedade, para que esse deixe de ser um sujeito explorado para ser sujeito transformado.

O país não pode crescer, não pode propiciar condições de exercícios de cidadania, de formar a sociedade civil, de equipar a população de

instrumentos de participação social e política sem que se efetive a escolarização básica e se qualifique a escola para isso (LIBÂNEO, 2002, p.205).

Não se pode desconsiderar que novos segmentos sociais passam a ter acesso e participar nas instituições escolares. Estas ganham uma vasta gama de diversidade, são novos valores, novas culturas, novas linguagens que passam a pertencer à escola, que agora precisa urgentemente reorganizar-se, pois perdeu seu monopólio de detentora do saber, de orientação exclusiva de cultura legítima e homogênea.

As reformas educacionais de cunho pedagógico das últimas décadas, segundo Gómez (2015), postulam a escola como um lugar de relações sociais vastas, onde podem ocorrer experiências para a conservação ou para a emancipação humana. Seguindo o preceito que as unidades escolares seguem com o intuito de visar uma formação emancipatória regida pela construção de valores morais e éticos necessários para a participação crítica em sociedade é preciso essencialmente repensar a prática desenvolvida no cotidiano das mesmas, buscando refletir e encontrar caminhos que possam alicerçar uma atuação mais autônoma dos docentes com objetivo de formar de fato estes cidadãos que se desejam para uma transformação social.

O modelo institucional da escola moderna pressupõe uma expectativa de que esta seja um espaço público, de articulação do comum, de respeito e reconhecimento às diferenças. Há ainda a expectativa de que a escola venha a promover a justiça social, sem indagar as reais possibilidades de resolver esta equação social. O que na visão de Gómez (2015) é muito real pois, apesar das reformas que marcaram o último século, o modelo escolar herdado do período industrial é incapaz de promover a compensação das desigualdades sociais e econômicas de origem. É evidente que esta instituição não é a única promotora de mudanças, mas bem sabemos que nela há um espaço privilegiado para iniciar as mudanças que se almeja.

Inúmeros são os desafios postos à escola, dentre eles, o de oferecer condições adequadas de atendimento à diversidade de alunos que a ela chegam, sem resquícios de preconceito ou de exclusão. Apresenta-se, então, para a escola uma necessidade urgente de renovar sua estrutura educacional, com vistas a atender todas as demandas postas a ela. Reinventar a educação e, por consequência, contribuir para mudanças na sociedade, passa pelo compromisso de tornar a escola um espaço de formação de indivíduos capazes de construir e realizar projetos de vida e de participar ativamente de forma crítica na sociedade. Cabe, não somente à escola, mas especialmente a ela, contribuir na formação de sujeitos participativos, desenvolvendo a autonomia do estudante em meio a um ambiente democrático, aberto, onde a expressão, a colaboração e a reflexão sejam constantes.

A educação para a democracia requer que a escola se converta em uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua (DEWEY, 1895, p. 224).

Desenvolver o espírito social na escola e o sentido democrático não é tarefa fácil, pois não se pode impor aos alunos tal estado, é preciso criar situações práticas e concretas para que eles mesmos se assumam como sujeitos de responsabilidades e direitos. Este é papel da escola: fomentar a prática democrática na escola, na comunidade e na sociedade como um todo.

A escola na construção da democracia

O debate a respeito de uma escola democrática ganha créditos quando se pensa numa instituição educativa que favoreça e oriente o desenvolvimento pleno dos indivíduos, contemplando a aquisição de conhecimentos necessários para viver e acompanhar a sociedade atual, de forma atuante e efetiva. Para a constituição de tal escola é preciso superar incertezas contemporâneas e assumir

sua função social, fazendo com que cada sujeito, de cada segmento escolar, encare o desafio de contribuir para a construção coletiva de uma escola de fato democrática.

Pressupostos como o diálogo, a discussão e a participação ativa, são princípios que precisam estar presentes para colaborar na formação de sujeitos que preconizam transformações sociais. Nesta esfera individual, a escola refere-se ao sujeito como ser crítico, capaz de analisar, refletir e agir, dentro da perspectiva de exigências da contemporaneidade.

Já no plano coletivo, compreende uma construção coletiva que edifica e almeja transformações sociais. O ser humano, que vive em nossa sociedade individualista e competitiva, desenvolve mecanismos para reforçar cada vez mais a postura egocêntrica, não cooperativa. Os formadores devem ter ciência de que a cooperação e o espírito coletivo são estratégias que devem ser desenvolvidas, incentivadas na contracorrente cultural da época em que vivemos. Para Dewey (1978), devemos considerar o aluno um ser social, que só existe em sociedade, que é impossível isolar. Também sobre isso, Gómez (2015) pontua que as pessoas não chegam à escola preparadas para cooperar, e a cooperação deve ser desenvolvida

O sentimento de coletividade precisa ser aguçado no indivíduo. Devem ser aprendidos com muita paciência e:

[...] sistematicamente por meio de experiências reiteradas de cooperação e utilizando múltiplas estratégias de rotação de funções que ajudem os aprendizes a experimentar a satisfação da ajuda e do cuidado mútuo, da execução de projetos comuns e da empatia das emoções compartilhadas (GÓMEZ, 2015, p. 123).

Nesta perspectiva, a escola é promotora de uma educação que visa a tomada de decisão e responsabilização dos discentes e dos docentes, através do que Freire (1997) denomina de sujeitos que sejam “presenças marcantes no mundo”. Aqui também vemos a impossibilidade da neutralidade do educador, do protagonismo que deve assumir frente às diferentes situações encontradas:

É o uso da liberdade que nos leva à necessidade de optar e esta à impossibilidade de ser neutros. Agora bem, a impossibilidade total de ser neutros em face do mundo, do futuro – que não entendo como um tempo inexorável, um dado, mas como um tempo a ser feito através da transformação do presente com que se vão encarnando os sonhos –, nos coloca necessariamente o direito e o dever de nos posicionar como educadores. O dever de não nos omitir (FREIRE, 2001, p. 36).

A escola democrática tem também, então, como princípio a intervenção participativa, a reestruturação da instituição e da própria sociedade.

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade (DELORS et al., 1996, p. 60).

A preparação para a vida cívica e para a prática da cidadania é também hoje missão das instituições de educação. Estas se constituem como espaços propícios para a efetivação do compromisso social de formar sujeitos aptos a conviver em sociedade ativamente e de maneira cidadã. O que é, portanto, função educativa de cunho escolar e da sociedade como um todo. Segundo Gómez (2015, p. 89), a convivência precisa ser aprendida, experimentada, e constitui-se papel da escola. Esta deve ultrapassar a interação de conteúdos, preocupar-se em levar o aluno a exercícios de vida coletiva, pois é de sua alçada fazer, “[...] aprender a viver e a se comprometer na elaboração e no desenvolvimento de algumas regras de convivência que amparem todos os cidadãos requer vivências, experiências, intercâmbios, debates e propostas”.

Assim, tratar de práticas democráticas no ambiente das escolas, torna-se indispensável. Afinal, educação é vida (DEWEY, 1978). Faz-se necessário criar espaços que levem os educandos a compreender, por meio de situações concretas, quais são seus

deveres e direitos, bem como o exercício da liberdade enquanto percurso de respeito e garantia da liberdade e direito do outro.

Segundo Simões (1990), a escola assumirá a função libertadora, pela utilização do debate e do diálogo como métodos, tendo o professor como animador do grupo, a sala de aula como um grande espaço de pesquisa, investigação e exercício da cidadania.

Há elementos que fazem parte da prática democrática já experimentada em diferentes instituições educacionais que podem reforçar a aprendizagem para a democracia participativa, tais como: elaboração do Projeto Político Pedagógico de forma colaborativa por todos os segmentos escolares; participação da comunidade escolar em conselhos escolares; envolvimento em grêmios estudantis; implantação do jornal e rádio da escola; assembleias comunitárias; RAE - Rede de apoio à escola; criação de parlamento de alunos, dentre outros.

As práticas democráticas devem visar muito além da escola, mirar a busca constante por envolver a comunidade de forma geral, pois isto irá proporcionar também a aquisição de poder participativo das escolas em decisões locais.

Considerações finais

Na busca de uma relação sinérgica entre escola e prática democrática participativa, convém estruturar uma educação democrática, visando à preparação dos sujeitos para o exercício de seus direitos e deveres, para que estes estejam engajados na construção de uma sociedade civil ativa, assumindo suas responsabilidades enquanto cidadãos a serviço de um futuro de propósitos solidários, com raízes no bom senso, na humildade, na tolerância e com base em pensamentos críticos e reflexivos que se aliam a ações concretas.

Para Gómez (2015), criticar não é destruir, é discernir, ser capaz de questionar, debater, contrastar, mesmo as opiniões mais

básicas de cada indivíduo, de cada grupo e de cada comunidade. Paradoxalmente, os cidadãos do século 21 podem falhar na construção do conhecimento útil e confiável precisamente porque estão saturados, inundados com montanhas de dados grosseiros e desconexos.

Para Mészáros (2005), a educação não pode ser um negócio de reprodução social e sim um espaço possível de transformação de sujeitos, para uma verdadeira transformação social. A escola tem papel essencial de, através do conhecimento, afastar o aluno da lógica do individualismo capitalista, que permeia as relações sociais atualmente.

De acordo com Gadotti (2000), não se muda a história sem o conhecimento, mas tem-se que educar o conhecimento e as pessoas para tornarem-se sujeitos da sua história e intervir no mercado como atores, e não como povo sujeitado, massa de manobra da lógica interna da razão econômica. O mercado precisa estar submetido à cidadania.

Desacomodar-se e pensar a necessidade de um sistema educativo com mais controle social que realmente atenda às necessidades de cada realidade educacional e que incentive práticas de democracia para a liberdade consciente é um convite a reagir à acomodação e à neutralidade a que geralmente estamos submetidos na sociedade do consumo. É preciso, portanto, pensar nossa responsabilidade enquanto educadores humanizadores e membros de uma comunidade que pode buscar meios de representar-se, mobilizando-se de forma a influenciar no plano decisório dos governos, procurando construir a legitimidade social que possam confrontar ou debater atitudes impositivas, visando a participação social.

No entendimento de Gómez (2015), a finalidade da escola não pode se esgotar no ensino e na aprendizagem dos conteúdos disciplinares estabelecidos no currículo organizado nos livros didáticos. A missão da escola é ajudar a desenvolver capacidades, competências ou qualidades humanas fundamentais que o cidadão

contemporâneo precisa para viver satisfatoriamente em complexos contextos da era da informação.

Finalmente, vivenciar a democrática no âmbito escolar é oportunizar espaço para construção de uma sociedade com mais equidade, onde a diversidade seja respeitada e a convivência seja fraterna e de responsabilidade.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença, 1969.

AVRITZER, Leonardo. **Instituições participativas e desenho institucional**: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. *Opinião Pública*, Campinas, v. 13, n. 1, jun. 2008.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. México: Siglo Veintiuno, 1975.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial state**. London: Sage Publications, 1997.

DELORS, J. et al. **Educação - Um tesouro a descobrir**. Porto: Edições ASA, 1996.

DEWEY. **Plan of organization of the university primary school**, 1895. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Early works of John Dewey*, v. 5. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972. (Collected works of John Dewey).

DEWEY, J. **Vida e educação**. Rio de Janeiro: Nacional, 1978.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Gestão escolar democrática**: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia - GO. Goiânia: Alternativa, 2003.

FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professor sim, tia não**. São Paulo: Olho D' água, 1993.

- GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **História das ideias pedagógicas**, 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GÓMEZ, A. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, A. B. de. **Estado, educação e controle social: introduzindo o tema**. RBPAE – 25, n.3, p. 473-488, set./dez. 2009.
- LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MÉSZAROS, I. A. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PINTO, Neuza. **Contrato didático ou contrato pedagógico?** Diálogo Educacional. N. 10, set./dez. 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento. Política e filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ROMANO, Roberto. **O caldeirão de Medéia**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- SANDER, Benno. **Consenso e conflito**. Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.
- SILVA, Thomas. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Thomas (Org). **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SIMÕES, J. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.
- SOUZA, H. **O nome do socialismo**. Tempo e presença. São Paulo: CEDI, n. 252, jul./ago. 1990.
- TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento**. São Paulo: Libertad, 1997.

PRÁTICAS DOCENTES: O USO DE CONTOS FANTÁSTICOS COMO MODO DE INSTIGAR O ALUNO

Leila Teixeira da Rosa Strapazzon
Universidade Federal da Fronteira Sul
leila_teixeira11@yahoo.com.br

Drieli Laiza Matozo
Universidade Federal da Fronteira Sul
drielimatozo@gmail.com

Ivanete Maria Klier
Universidade Federal da Fronteira Sul
ivaneteklier@gmail.com

Juliete Ilha Partichelli
Universidade Federal da Fronteira Sul
julieteilha@gmail.com

Resumo: Pretende-se neste artigo apresentar duas práticas de ensino desenvolvidas no *Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa III*, do curso de graduação em Letras – Português e Espanhol – da Universidade Federal da Fronteira Sul. A prática docente I, *As formigas*, foi desenvolvida com alunos do 1º ano do ensino médio na Escola de Educação Básica Felisberto de Carvalho, de Palmitos – Santa Catarina. A prática docente 2, *Venha ver o pôr do sol*, foi desenvolvida com alunos do 2º ano do ensino médio na E. E. B. Nelson Horostecki, de Chapecó – Santa Catarina. As práticas de docência partem das reflexões desenvolvidas sobre a relevância do gênero fantástico para instigar no aluno o interesse pela literatura.

Palavras chave: Gênero fantástico; prática docente; literatura.

1. Introdução

Neste trabalho apresentamos duas propostas de práticas docentes realizadas em decorrência do *Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa III*, pelas acadêmicas do curso de graduação em Letras – Português e Espanhol – da Universidade Federal da Fronteira Sul. Esse estágio é destinado ao ensino de literatura e foi realizado no primeiro semestre do ano de 2014.

As práticas, aqui apresentadas, fundamentam-se no prazer da leitura a partir do gênero fantástico. A prática docente I, *As formigas*, foi desenvolvida com alunos do 1º ano do ensino médio, na Escola de Educação Básica Felisberto de Carvalho, de Palmitos – Santa Catarina. A prática docente 2, *Venha ver o pôr do sol*, foi desenvolvida com alunos do 2º ano do ensino médio, na Escola Nelson Horostecki, de Chapecó – Santa Catarina.

Na literatura, o gênero fantástico pode ser considerado inovador. É um gênero que abrange temas que englobam a busca de explicações para o desejo humano reprimido, que está alocado no inconsciente. São narrativas curtas, porém ambivalentes, que sempre deixam os leitores na dúvida do que realmente ocorreu, trabalhando assim, o ímpeto de quem o lê. Possibilitando, desse modo, que cada aluno imagine o desfecho da história.

Os contos norteadores do trabalho foram “As formigas” e “Venha ver o pôr do Sol”, ambos de Lygia Fagundes Telles. A autora é reconhecida por, em suas obras, usar do gênero fantástico para apresentar o que há de mais estranho e perturbador no ser humano, ignorando os limites feitos entre realidade e fantasia. Essas características, presentes no gênero fantástico, despertam o interesse para estudar a autora e suas obras, assim como desperta no aluno o gosto pela literatura e se torna a “porta de entrada” a esse universo literário.

O artigo inicia com embasamento teórico sobre o Gênero Fantástico. Na sequência, a descrição das práticas docentes e análise dessas. Por fim, as considerações a respeito da prática e sua

relevância no processo ensino-aprendizagem. Portanto, o artigo está dividido em seis partes: *Introdução; Fantástico: representação da essência do homem; Da teoria à prática: primeiro conto As formigas; Da teoria à prática: segundo conto Venha ver o pôr do sol; Análise da prática realizada e as Considerações finais.*

2. Fantástico: representação da essência do homem

O gênero fantástico, na literatura, é inovador para muitos leitores, principalmente, porque abrange temas que englobam a busca de explicações para o desejo humano reprimido, que está alocado no inconsciente. Os textos curtos, porém ambivalentes sempre deixam os leitores na dúvida do que realmente ocorreu.

Como afirma Fonseca (1979, p. 7), “Os acontecimentos imaginários (que constituem a imaginação), trazidos à luz pela literatura fantástica latino-americana, representam, além do que foi reprimido, recalcado pelo ego, re-enviado ou abandonado no inconsciente, a própria essência do homem”. Assim, não há como negar uma identificação dos leitores com o fantástico, já que estes fazem parte de sua natureza.

Para Fonseca, as narrativas fantásticas são a representação textual do não-dito. Assim, a autora conceitua o gênero, na categoria literária, sendo constituído como um discurso questionador da lógica real. Enquanto, no âmbito da linguagem, ele é definido pela origem simbólica cultural que desabrocha distintas significações.

Dessa maneira, a autora reitera que os signos utilizados pelo referido gênero são de ordem intelectual, religiosa e cultural. Ela acrescenta ainda, que eles são capazes de “inverter a ordem lógica e racional do signo cultural” (FONSECA, 1979, p. 8). Porém, mesmo assim, eles continuam a possuir ligações com a realidade empírica.

Ao buscar seu imaginário no sobrenatural, mas sem legitimá-lo, ao mostrar um outro mundo, sem, necessariamente, acreditar no além,

estabelece a dúvida e aproxima a verdade dos monstros reais, daqueles produzidos pela natureza e pela sociedade. [...] Os símbolos, reveladores da dinâmica do imaginário, no contínuo tempo, mas sujeito às variações históricas, demonstram que a linguagem fantástica, apesar de demarcar o fim da submissão da letra a um referente, assim o faz para revelar sua polivalência e ambiguidade, pois ligar-se ao inverossímil é questionar os limites do objeto, é marcar a medida do real através da desmedida – “hybris” – de um herói, vivenciada num cenário cotidiano e ao mesmo tempo, estranho, sem finalidade aparente. (FONSECA, 1979, p. 8-9)

Portanto, segundo Fonseca citando Todorov e Tzvetan, o fantástico é a maneira particular como se percebe episódios estranhos, caracterizando-se pela indecisão entre atrelar tais fatos ao real ou imaginário. Essa hesitação tem como principal representação do imaginário, fantasmas parecidos com os da psique individual, mas que nos textos são transformados em fantasias, sonhos e delírios psicóticos.

Os seres humanos buscam na convivência social inclusão em grupos. Assumir uma visão do fantástico causará ao homem indivíduo um massacre de sua essência perante as normas sociais. Pois, “o homem só vai encontrar morada neste mundo ao preço, ao preço de uma recusa de si mesmo” (FONSECA, 1979, p. 11).

3. Da teoria à prática: primeiro conto *As formigas*

Será descrita, a seguir, a primeira prática docente referente ao conto *As Formigas* de Lygia Fagundes Telles. Essa ocorreu em quatro aulas de 45 minutos, com alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Iniciou-se com um momento de instigação para despertar curiosidade. Foi escrito no quadro, em letras maiúsculas, o título do conto *As Formigas*. Então, questionou-se, aos discentes, que assuntos seriam possíveis para uma história com tal denominação. Quais os possíveis personagens? Em que local ocorreria a narrativa? Foram levantadas várias hipóteses, porém todas remetiam a formiga como animal participante da história, como

protagonista ou simplesmente referindo se ao seu trabalho na natureza, de recolher alimentos para o inverno, como na fábula *A cigarra e a Formiga*. Essas hipóteses foram anotadas no quadro.

A leitura do conto de Lygia Fagundes Telles foi feita pelas estagiárias, os alunos foram organizados em círculo e receberam material impresso para acompanhá-la. Em seguida, eles expuseram suas opiniões sobre o texto, se ele alcançou suas expectativas ou estas foram superadas. A reação, em geral, foi positiva, todos apontaram que nunca imaginaram as formigas montando um esqueleto de anão.

Os estudantes enfatizaram que gostaram muito do Gênero fantástico, expondo que o fenômeno ocorrido com as formigas, a descrição da pensão, os sonhos premonitórios de uma das meninas, indicavam que se tratar de um fenômeno sobrenatural. Aproveitando a oportunidade, as estagiárias comentaram o que é o gênero fantástico. Entregou-lhes uma folha com a síntese. Para a realização de tal atividade utilizou-se duas aulas.

Nas duas aulas seguintes, após comentar o final do conto, no qual, as duas estudantes fogem da pensão, as estagiárias pediram aos alunos que criassem um novo final. Este seria acrescentado ao conto. Em suma, o que ocorreu com as acadêmicas, após a saída da pensão, o anão criou vida? Perseguiu as garotas? A produção pode ser desenvolvida em duplas ou trios.

O resultado foi lido aos colegas de sala e entregue às estagiárias. Ao final da aula, foi exibido um vídeo do conto. As estagiárias apresentaram como sugestão de leitura o livro "*Seminário dos ratos*", para quem gostou do conto de Lygia Fagundes Telles e gostaria de buscar mais leituras da autora.

4. Da teoria à prática: segundo conto *Venha ver o pôr do sol*

Esta prática docente teve como objetivo promover, em turmas de segundo ano do ensino médio, o despertar pelo prazer no ato de ler, permitindo aos alunos conhecer um pôr do sol um

pouco distinto do que se espera. Já que, o conto norteador do trabalho fora *Venha ver o pôr do Sol* de Lygia Fagundes Telles.

Iniciou-se a aula, com os estudantes tentando levantar hipóteses sobre como decorrerá a história intitulada *Venha ver o pôr do sol*. Então, as estagiárias os instigaram indagando: O que é pôr do sol? O que ele representa? Que lugar seria perfeito para assistir um pôr do sol? Quem seria a pessoa ideal? E outras perguntas que auxiliaram os alunos a pensar no contexto.

Desse modo, várias hipóteses foram surgindo, e todas remetiam a um encontro fantástico, maravilhoso, de muito prazer, amor e descontração. A grande maioria pensou em um pôr do sol com o namorado (a), mas também apontaram a ideia de ser apreciado com os amigos ou família. Já, quanto ao lugar foram os mais variados: no alto de uma montanha, a beira da praia, em um gramado em meio a árvores, no alto de um prédio e outras. Porém, ninguém mencionou o cemitério como cenário para a narrativa.

Em seguida, os alunos foram divididos em três grandes grupos, no qual cada uma ficou com uma parte do conto (início/ meio/ fim). Após a leitura do conto pelos grupos, propôs-se que eles elaborassem uma breve síntese, sobre: quem e como era o personagem principal? Quais características psicológicas destacavam-se? Como era acena de “pôr do sol”? Entre outras peculiaridades que eles achavam pertinentes.

Depois desse momento, instaurou-se uma conversa, que consistia em cada grupo contar/expor as indagações investigadas. O primeiro grupo, o descreveu lindamente, como um rapaz maravilhoso, romântico, o “cara ideal” para se relacionar, diziam as meninas. O grupo que ficou com a segunda parte, achou tudo muito estranho, já que nesta parte o personagem já apresentava alguns sinais de ser “psicopata”. O último grupo apresentou características de um parceiro insano, com atitudes descontroladas, traços de uma pessoa com problemas psicológicos. Ao fim desta etapa, os alunos estavam perplexos, afinal como alguém pode mudar tanto?

Após a conversa, foi lido todo o texto. A prática de leitura percorreu da seguinte forma: as estagiárias iniciaram a leitura, sendo um parágrafo cada e em seguida cada aluno que se sentia a vontade em ler em voz alta deu continuidade. Por fim, a hipótese inicial de um lindo passeio, agradável com quem se gosta, fora desconstruído. Primeiramente, o local ser um cemitério, e o segundo motivo, pelo fato do personagem trancar sua amada dentro de uma catacumba. Portanto, o que teria acontecido com Raquel e a relação de medo da morte faz com que os alunos fiquem extremamente entusiasmados com o conto. Deste modo, a atividade se constitui puramente como leitura por prazer, sem um fim gramatical, como costumam atribuir a outras leituras.

5 Análise da prática realizada

5.1 O fantástico: fuga da realidade social X encontro com a natureza humana

A prática docente é, e sempre será uma experiência que permite aos futuros professores pesquisar sobre o seu campo de atuação, no entanto, requer planejamento com base teórica. A pesquisa é fundamental para a organização das aulas, levando em consideração quais assuntos chamam a atenção do público alvo e quem são os alunos. Como as aulas do *Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa III*, do ensino médio, tem como assunto principal o ensino de literatura, foi preciso buscar temas que cativassem os alunos, já que o histórico do ensino de literatura é frustrante.

O ensino da linguagem sempre teve um grande destaque na disciplina de língua portuguesa, porém com a necessidade cada vez maior de formar leitores capazes de interpretar os mais diversos gêneros, a literatura passou a ser importante na escola. No entanto, historicamente, ensinar literatura, nas escolas brasileiras, significa ensinar teoria literária ou a história da literatura, como

afirma Barbosa (2008). Mas o resultado deste modelo de ensino é apenas o afastamento dos jovens da literatura e, conseqüentemente, o fracasso na formação de leitores.

Sendo assim, considerando o ensino histórico da literatura, questiona-se: O que é a leitura literária? Almeida demonstra que, a leitura literária deveria concentrar-se no simples ato de “ler por ler”, pois, ela é um tipo de leitura muito específico e “não tem função aparente, sua leitura não seria abalizada por nenhum fim preexistente. A leitura literária é uma **experiência intensa** que se distingue de outras formas de leitura possíveis, por não ter a informação como fim e objetivo de sua experiência.” (ALMEIDA, 2014, p.144, grifo do autor).

Deste modo, a experiência literária concretiza-se na atribuição de sentidos ao texto. Ela objetiva que os sujeitos conheçam-se e reconheçam-se, socialmente, enquanto seres humanos. Observa-se que:

A literatura fala a nós, de nós, da humanidade. A literatura, em especial os clássicos, coloca ao alcance do leitor a possibilidade de refletir sobre si, de ler-se e conhecer-se, pois, na medida em que trata das inquietações humanas e descreve o que há de mais profundo e obscuro na alma humana em sua universalidade, é também a mim, a ti e a nós que ela nos fala. Em outras palavras, a literatura contribui para que conheçamos melhor e mais profundamente o gênero humano e, assim, para nos conhecermos a nós mesmos e nos humanizarmos. (SILVA, 2008, p.11)

Conforme análise da pesquisa, feita com alunos do terceiro ano do ensino médio, por Barbosa, os estudantes alegam que não compreendem os textos literários, pois sua linguagem é complicada e exige um grande esforço para leitura. Por isso, o professor deve facilitar a leitura: dividir em partes para cada grupo, fazer a leitura em voz alta, com interferências para esclarecer dúvidas de vocabulário. Assim, conseqüentemente, propiciar a formação do sentido e a efetivação da experiência literária entre aluno e texto.

No estágio III, realizado nas turmas de ensino médio, a leitura de *As formigas* foi efetuada pelas estagiárias, em voz alta, e

com a entonação necessária. Algumas interferências também foram feitas, para esclarecer possíveis dúvidas de vocabulário e dar sequência a construção do sentido do texto. Já a leitura do segundo conto deu-se em dois momentos: um primeiro, feito pelos alunos, no qual o conto foi fracionado em três partes, e cada grupo leu apenas a parte que lhe foi entregue. E depois, no grande grupo iniciando pelas estagiárias e seguindo com quem gostaria de fazê-la.

As orientações curriculares para o ensino médio alertam sobre o conceito de literatura a ser utilizado, na escola, para ajudar na formação de leitores:

Imersos nesses tempos, mais do que nunca se faz necessária à pergunta: **por que** ainda a Literatura no currículo do Ensino Médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno? Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o utilizamos até aqui, isto é, em seu sentido mais restrito. Embora se possa considerar, *lato sensu*, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica, etc.), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu *stricto sensu*: como arte que se constrói com palavras. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio 2006, p.52).

A literatura como arte da palavra contribui para “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN 1996, Art.35). Constituído, como leitor, o adolescente será capaz de acessar os mais diferentes textos e selecioná-los, conforme suas preferências desenvolvendo capacidade de argumentação crítica. O aluno deve ser Leitor/criador, recriador crítico e contestador, segundo a proposta curricular de Santa Catarina (1998).

Em conformidade com essa perspectiva de formação leitora, também estão as orientações Curriculares do Ensino Médio, que apontam “Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferece instrumentos para uma penetração mais

aguda nas obras - tradicionalmente objetivos da escola em relação a literatura - de certo supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico” (p. 69).

Partiu-se então do conceito de literatura como arte literária, todo homem necessita de arte para conhecimento das experiências da vida humana, ou seja, de sua cultura. O objetivo do *Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa III* foi fazer com que os docentes mergulhassem em um mundo desconhecido, para descobrir-se, enquanto sujeito, e gerar um prazer, por meio da leitura.

Partindo desse ponto, no estágio curricular realizado com o 1º e 2º anos do ensino médio, foram elaborados planos de intervenção didática, que assegurassem a possibilidade de ocorrer uma experiência intensa entre texto e alunos. Para isso, utilizaram-se questões da essência humana, encontrados no gênero fantástico.

Os temas escolhidos englobavam assuntos como o sobrenatural, às crenças sobre a morte, resumindo o gênero fantástico. Nesse sentido, os planos de aula aplicados nos estágios foram criados com o objetivo principal de sustentar a função do ensino de literatura, mencionado pela *Proposta Curricular de Santa Catarina*, que é a formação de leitores curiosos e capazes de enxergar-se nas obras.

Para chamar a atenção dos futuros leitores, como define o mesmo documento oficial, os conteúdos e temas devem levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, sendo embasados na sociedade em que estão inseridos. Como mencionado na descrição da prática, todas as aulas ministradas iniciavam com diálogos livres, nos quais os alunos levantavam hipóteses. No entanto, como discutiu Fonseca (1979) as questões naturais do ser humano sempre estarão atreladas a seus gostos, o que lhes causa identificação.

Assim, o gênero fantástico possibilita a interação entre aluno e texto, afinal este gênero permite o despertar imaginário, fazendo com que o não dito, emergja nas entrelinhas, propiciando ao

leitor várias interpretações possíveis. Tais temas apareceram nos dois contos representados de formas distintas, mas a dúvida norteia *As Formigas* quanto à existência de fenômenos sobrenaturais, são os sonhos com Anão, trilha de formiga, construção do esqueleto que ressaltam a imaginação dos leitores. Seguindo outra perspectiva, em *Venha ver o pôr do sol* esses fenômenos reprimidos pelo ego não estão tão presentes, o que faz com que o jovem se identifique com a narrativa é a discussão sobre o que os ciúmes podem provocar em uma relação amorosa. Duas maneiras distintas de tratar sobre a morte.

Conclui-se que, deve ser discutido, no momento de organização do trabalho escolar, alternativas para leituras e produções literárias. O espaço para leitura só será encontrado por professores e alunos, se for criado o interesse pela Literatura. Este nascerá com a exposição dos leitores aos textos literários. O gênero fantástico ajudará na construção da intensa relação literária que constitui a identidade do sujeito.

5.2 O professor/ mediador ponte entre o fantástico e os alunos.

Há um ponto que é essencial discutir: sem o mestre e sua sensibilidade de transcender o discurso de que os alunos não se interessam por nenhum tipo de leitura não há possibilidade deles descobrirem assuntos que lhes cativem. O professor é responsável por tentar aproximar o aluno deste mundo, inserindo-o no universo literário. Caso esse objetivo seja alcançado será uma conquista gigantesca.

O professor possui um papel fundamental, como afirma Kleiman (2008, p. 40), sua função é mediar, sendo ele um importante elemento da interpretação, já que o educador “fornece condições para que se estabeleça a interlocução”. O professor é o amparo entre o autor-texto-aluno-interpretação.

O estágio possibilita entender melhor o que é ser professor, pois isso resulta em muito mais do que simplesmente ministrar

aulas. A formação desse profissional implica qualificação, empenho, dedicação, conhecer estratégias de ação e de motivação – características presentes na definição de qualquer bom profissional, que não se desmotiva com o fato de que nunca se está pronto, nunca se está acabado, não se satura; pelo contrário, a formação profissional é constante, continuada e merecedora de zelo, em outras palavras, não se trata de uma questão vocacional, mas de habilidades, interesses e afinidades que por si só não fazem o bom professor: ainda demandam o estudo e a qualificação profissional. Como demonstra Freire,

[...] Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar. (1996, p.31)

Por fim, o estágio de prática docente auxiliou, ampliou e promoveu reflexões importantes, acerca do que é ser professor, e como esta atuação ocorre no meio escolar. Ampliou os horizontes entre o ensino em que nós, licenciados, recebemos na universidade e como é mediar o conhecimento para os alunos. Tendo em vista que, ministrar aulas vai além do espaço de sala, é um processo de preparação e qualificação, anterior ao momento de mediação do conteúdo aos alunos.

Também, pode-se aprender com esta prática, um fator importante aos docentes, que é ver cada aluno e turma como um universo em particular, dar aulas também consiste em fazer testes sobre as diferentes formas de ensinar, para descobrir que método funciona, com cada indivíduo. Entender isso, significa não se frustrar quando a mesma atividade funciona para uma turma e outra não e, aceitar que estamos sempre aprendendo a ensinar.

6 Considerações finais

O momento da prática é de extrema importância para os graduandos de letras e demais graduandos das licenciaturas, pois proporciona o contato com a escola, o qual possibilita entender a rotina dos alunos e professores e também pesquisar, com a prática, quais são as estratégias de ensino que resultam positiva ou negativamente no processo ensino aprendizagem.

Nesse momento, o aluno juntamente com o professor orientador deve buscar aliar teorias e práticas, e tratando-se do ensino de literatura quebrar preceitos sociais de que a leitura não é prazerosa, aliando os documentos que embasam o ensino nacional a prática de ensino real.

Aliar a literatura ao ensino da língua portuguesa é essencial para formação de leitores, conseqüentemente, estudantes capazes de interpretar as mais diversas situações problemas do seu cotidiano e da vida escolar interdisciplinar. Não há uma receita para criar novos leitores, porém precisa considerar que a leitura não deve ser tratada como uma obrigação, mas como uma atividade de lazer, que resulta em prazer.

O maior desafio dos professores é formar leitores que além de interpretarem textos, dos mais variados gêneros, descobrindo as informações explícitas e implícitas inclusas, sintam prazer na leitura de obras literárias. Portanto, a leitura deve superar as dificuldades de vocabulário, iniciando-se com textos que se ligam as experiências de vida dos alunos. Nesse sentido, o gênero fantástico caracteriza-se por atrair a atenção de muitos adolescentes, devido aos seus temas serem constitutivos da essência do homem.

Referências

ALMEIDA, Leonardo Pinto. **A experiência total da leitura literária**. Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 2014.

BARBOSA, Begma. **A leitura dos clássicos na escola: um desafio a ser enfrentado no letramento de jovens.** In: III COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA. Juiz de Fora, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases.* Brasília: MEC / SEF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção leitura)

FONSECA, Barbosa. Leila. Maria. **O imaginário como Condutor da narrativa em dois contos de Lygia Fagundes Telles.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v.14 n. 4, 1979.

GERALDI, J W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** In: Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAM, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de estado da educação. **Proposta Curricular.** Florianópolis, 1998. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1> Acesso em: 11 de junho de 2013.

SILVA. Antônio Ozai da. **Um olhar sobre a Literatura: reflexões acerca da sua contribuição político-pedagógica.** Revista Espaço Acadêmico, v.14 n. 91, 2008.

A UTILIZAÇÃO DE TIC PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE ERECHIM-RS

Sabrina Battisti
UFFS – Campus Erechim RS
sabri_battisti@hotmail.com

Nilce Fátima Scheffer
UFFS – Campus Chapecó SC
nilce.scheffer@uffs.edu.br

Resumo:

O trabalho aqui apresentado faz parte de pesquisa, ainda em estudo preliminar que se volta para a investigação a respeito da utilização de TIC para ensinar Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. O estudo que vem sendo realizado, tem por amostra escolas estaduais da cidade de Erechim RS, pesquisa desenvolvida junto ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da UFFS campus de Erechim. Este artigo apresenta uma reflexão inicial a respeito da formação de professores, e políticas públicas que fomentam a presença das TIC no ambiente educacional, além de, propostas de coleta de dados e de pesquisa piloto que construída até o momento.

Palavras-chave: Educação Matemática; Tecnologias da Informação e Comunicação; Ensino e Aprendizagem; Práticas Pedagógicas.

Introdução

Este artigo apresenta estudo que se volta para uma investigação a respeito da utilização de TIC no ensino de

matemática em escolas públicas. Atualmente, a sociedade brasileira, independente da faixa etária, tem fácil acesso aos recursos tecnológicos disponíveis no mercado, principalmente computadores, *tablets* e celulares que possibilitam a comunicação, a pesquisa e o acesso às redes sociais, inclusive os alunos de todos os níveis educacionais.

Motivo esse, que leva os professores a buscarem atualização para acompanhar a evolução e as aplicações das TIC principalmente no processo de ensino e de aprendizagem. Estes recursos podem se tornar aliados nas aulas de matemática, considerando as necessidades de demonstrar, representar e construir conceitos matemáticos quando do desenvolvimento de atividades dinâmicas.

Segundo Nacarato (2009), o uso inadequado ou pouco explorado de algum material, contribuirá para a aprendizagem matemática, a autora ainda ressalta que o problema não está na utilização desses materiais, mas, na maneira como trabalhar com eles.

Diante disso, fica evidente a necessidade de diagnosticar a situação do contexto, propósito deste estudo, tendo em vista desenvolver materiais pedagógicos que venham suprir a necessidade de trabalhar com ambientes interativos promovendo a exploração matemática. Este artigo contempla uma reflexão a respeito da formação do professor de matemática, as TIC na escola básica e também apresenta alguns dados e resultados parciais obtidos em Piloto da pesquisa.

Professor de Matemática em formação inicial e continuada

Dentre as áreas de pesquisa em Educação Matemática, ganha destaque nos últimos tempos, a formação inicial e continuada dos professores de Matemática, sua inserção no campo das tecnologias informáticas e as influências que as mesmas têm desempenhado no contexto de sua sala de aula.

Iniciamos com uma indagação quanto aos acadêmicos em formação, estes, saem preparados para desempenhar a docência e utilizar TIC em sala de aula? Essa é uma indagação, que nos remete a muitas incertezas, que poderão ser sanadas a partir de um longo caminho a ser percorrido, explorado e ampliado com a participação de cada um dos profissionais envolvidos neste processo.

A formação inicial do professor, por si só, é abrangente e exige o desenvolvimento de diversas competências e habilidades para a docência, o que implica em uma busca constante de novas possibilidades para a prática de sala de aula.

Para Mello (2000), a competência docente não se limita apenas a aplicar conhecimentos, mas mobilizar aprendizagens, valores, fazer previsões, extrapolações e generalizações, estabelecer relações de cooperação, lidar com a diversidade, avaliar, tomar decisões e ainda gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional.

Desenvolver tais competências é de suma importância para os futuros professores, pois estarão inseridos em um ambiente multicultural que exigirá cada vez mais da prática pedagógica. Essas competências são designadas por Perrenoud (2000) como uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Elas não são por si só, saberes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos, afim de que se possa organizar e dirigir situações diferenciadas no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante disso, vale trazer novamente Mello, quando diz que:

É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica [...] Muitos dos jovens que hoje saem da educação básica e ingressam no ensino superior não possuem essa condição mínima. É preciso que a formação docente propicie a eles a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores, que no futuro contribuirão para a melhoria da qualidade da educação básica. (MELLO, 2000)

Não há, pois, dúvidas de que o professor que obter uma formação inicial mais abrangente e sólida, com oportunidades de interagir com o ambiente escolar, desenvolverá as habilidades de ser professor mais cedo, já que, muitas competências e habilidades serão aperfeiçoadas na experiência da docência vivenciada.

Mas essa inserção no ambiente escolar, não se limita apenas aos estágios obrigatórios necessários à conclusão do curso. Mas é válida a participação em projetos de extensão, atividades voluntárias desenvolvidas nas escolas da comunidade em que a Universidade está

inserida e é parceira, em projetos de Iniciação Científica, de Iniciação à Docência. A partir desses contatos, de atividades no contexto escolar, do envolvimento com a extensão e com a pesquisa o profissional em formação, começa a agregar conceitos e construir competências e habilidades para sua prática e postura enquanto futuro educador.

Corroborando com essa ideia, Hammerness *et al.* (2005) *apud* Mizukami (2006) destacam que, tanto no período de formação inicial quanto nos primeiros anos de atuação, os professores iniciantes necessitam de apoio para interpretar suas experiências e expandir seu repertório de forma que possam assim, aprender constantemente e cada vez mais, e se tornarem profissionais mais qualificados.

Em concordância com os autores, é evidente que o professor em formação e em atuação na carreira, precisa buscar conhecimento, propor inúmeras práticas pedagógicas, fundamentar a sua prática em referenciais condizentes com a mesma, e aprimorar a sua experiência profissional. Além disso, ele precisa associar o conhecimento científico adquirido na formação, com uma prática pedagógica sólida para a realidade em que está inserido.

Nesse sentido, concordamos com Fiorentini (2003), quando destaca que o professor é um profissional reflexivo, investigador de sua prática, construtor de saberes e principalmente responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Pois, na graduação constrói a base de conhecimento científico da área em que está sendo formado, além de uma visão geral da organização pedagógica escolar. Tendo em vista que a duração de um curso de licenciatura varia de 4 a 5 anos, este período de tempo, é muito curto para conseguir aprofundar debates sobre todas as questões pedagógicas.

Mas, apesar disso, a instituição formadora pretende formar professores de matemática que inovem sua prática pedagógica, que utilizem diferentes materiais e recursos em suas aulas, os quais, possibilitem representação e visualização aos alunos, para que esses, se sintam estimulados em aprender o que está sendo ensinado e principalmente consigam perceber a importância de determinado conteúdo, ou melhor ainda, que consigam associar com a realidade em que vivem.

Em concordância a isso, vale ressaltar ainda, o que Ribas (2000) nos diz:

Há professores com um melhor entendimento da realidade e que compreendem mais facilmente o imperativo de renovação, na forma de tratar os alunos e de trabalhar na sala de aula. Ao refletir sobre sua prática, eles buscam alternativas. Outros, assustados com a situação e temerosos de perder o controle dos alunos, ainda não tiveram coragem de ousar, e dificilmente a terão. (p.34)

Com essas palavras, a autora enfatiza a necessidade de renovação da prática pedagógica, corroborando com o exposto, o que pode ser justificado pelo fato de estarmos inseridos em uma sociedade, com fácil acesso a informação e as tecnologias, que possibilitam aos estudantes a pesquisa na escola. Diante dessa realidade, os inúmeros recursos disponíveis, devem fazer parte da educação e do processo de ensino e de aprendizagem.

As TIC na escola básica

A utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, remetem a formação continuada, baseada no fato de que as tecnologias vêm mudando rapidamente. Com isso, o educador passa a familiarizar-se e atualizar-se para o trabalho com os diferentes recursos.

As inúmeras tecnologias disponíveis, segundo Kenski (2008) geram outras possibilidades variadas para ensinar a matemática nas escolas, o que leva professores e alunos a vivenciarem e incorporarem novas formas de ensinar e aprender, mediadas por tecnologias inovadoras que auxiliam na prática profissional cotidiana. A autora afirma ainda, que a partir do impacto da inserção de novas tecnologias no ensino, faz-se necessário uma reflexão sobre ação docente e as concepções de ensinar e aprender, pois é nessa ação que se reflete a atuação dos professores que se beneficiam dos ambientes na prática docente.

De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006) a utilização das TIC permite aos estudantes não apenas estudar temas tradicionais de maneira nova, mas também explorar temas novos que são essenciais à formação Matemática do professor.

Nessa ótica é válido trazer as palavras de Bittar (2009), quando diz que é preciso oportunizar aos professores o acesso às tecnologias, de modo que estas, se tornem ferramenta que venha

favorecer o processo de aprendizagem, possibilitando novas maneiras de pensar.

Aspecto esse, que já era tratado por Bairral (2003), quando ressaltava que a oportunidade de trabalhar com os recursos durante a formação continuada, auxilia no desenvolvimento profissional do professor que consegue construir ações pedagógicas e significa-las a partir das interações disponíveis no ambiente informativo.

Novas ações e práticas pedagógicas com a exploração de recursos tecnológicos, vêm conquistando espaço considerável devido inclusive a implantação de políticas públicas, que preveem essa integração ao sistema de Ensino.

No ano de 1969, o Decreto 65.239 da Legislação do FNDE, previa a elaboração de um projeto com novos métodos pedagógicos, para uma reformulação do ensino. Esse projeto englobava a utilização do rádio, da televisão, do cinema e de modernas técnicas de comunicação como elementos integrantes do sistema educacional.

Mas, foi em 1997, com a portaria 522, que foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo para difundir o uso pedagógico das TIC nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio das redes estaduais e municipais. O funcionamento desse programa acontece de forma descentralizada, com Coordenações Estaduais e Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE).

A partir de 2007, com a criação do Decreto 6.300, o ProInfo foi executado no Âmbito do Ministério da Educação, que visava promover o uso pedagógico das TIC nas redes públicas de educação básica. Além disso, o programa almejava também fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos; contribuir com a inclusão digital e com a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho. O Decreto ainda destaca nos Art. 3º e 4º, a responsabilidade do Ministério da Educação, dos

Estados e Municípios de implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas; promover programa de capacitação para os agentes educacionais envolvidos; e disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações. Além de contemplar o uso das tecnologias de informação e comunicação nos projetos político-pedagógico das escolas.

É válido destacar também a participação da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), que cooperou também com o governo brasileiro na elaboração de ações de disseminação de TIC nas escolas, com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, entendendo que o letramento digital é uma decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias. Essa organização ainda auxiliou o Programa TV Escola, para explorar a convergência das mídias digitais na ampliação da interatividade dos conteúdos televisivos utilizados no ensino presencial e a distância.

Muitos projetos vêm sendo criados em âmbito nacional e estadual, a fim de melhorar ainda mais o processo de ensino e de aprendizagem, a partir da exploração das TIC. Com isso, torna-se necessário a formação continuada de professores, bem como o constante investimento na infraestrutura das escolas de modo a oferecer laboratórios de informática para o desenvolvimento de aulas com TIC nas diferentes áreas.

A pesquisa

A pesquisa referida neste artigo tem por objetivo principal diagnosticar a realidade da utilização das TIC para ensinar matemática nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas públicas estaduais, tendo em vista a construção e proposição de um material pedagógico virtual para professores com atividades exploratórias de matemática para esse nível de ensino.

A mesma insere-se na perspectiva qualitativa, que é definida por Minayo (2001) como sendo um tipo de pesquisa que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A presente pesquisa pode ser caracterizada como estudo de caso, que segundo Yin (2005), é o método adequado quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos dentro de um contexto da vida real. Esse tipo de pesquisa ainda, de acordo com Gil (2008), pode ser realizada com um ou poucos sujeitos, com o objetivo de aprofundar-se e detalhar as características do objeto estudado.

O estudo será realizado na região de abrangência da 15ª CRE – Coordenadoria Regional da Educação do estado do Rio Grande do Sul com 21 escolas que possuem Ensino Fundamental completo na cidade de Erechim.

Os participantes são coordenadores da área de matemática das escolas, uma amostra de 21 participantes.

Os instrumentos de coleta, são questionários, um que considera dados a respeito da infraestrutura dos Laboratórios de Informática existente nas escolas e outro, para os professores descreverem como estão utilizando as TIC nas aulas de matemática. A organização e a análise dos dados ocorrerá a partir de categorias tendo em vista a revisão teórica construída no decorrer da pesquisa.

A 1ª categoria de análise considera a questão da infraestrutura do laboratório e dos recursos. Nessa categoria serão analisadas as respostas obtidas sobre as condições físicas e de infraestrutura da escola e da sala em que o laboratório de informática está inserido, a mobília do mesmo, bem como, os computadores e *tablets*, programas instalados e funcionalidade.

A 2ª categoria de análise volta-se para, discutir e refletir sobre a utilização dos recursos tecnológicos informáticos nas aulas

de matemática. Nessa categoria serão analisadas as repostas relacionadas às atividades desenvolvidas com recursos informáticos nas aulas de Matemática, dando ênfase em sugestões obtidas de sites, *softwares* e jogos, bem como os conteúdos explorados.

Até o momento foi realizado um Piloto com duas escolas para testar os instrumentos. Com este piloto levantou-se primeiramente dados a respeito da estrutura dos Laboratórios de Informática das escolas e modos de utilização dos recursos no ensino de Matemática das séries finais do Ensino Fundamental. Os instrumentos testados, foram aprovados no Piloto com algumas pequenas alterações. E as escolas que participaram do Piloto demonstraram ter boa estrutura de Laboratórios. Quanto aos professores de Matemática que participaram, um trabalha com as tecnologias informáticas e outro não.

Na sequência do estudo, os resultados obtidos serão apresentados aos participantes, a partir de Oficina realizada em Laboratório de Informática da UFFS. Além disso, todas as escolas participantes irão receber a proposta pedagógica, que será construída a partir de material composto de atividades práticas virtuais que possibilitem e orientem a exploração de conceitos matemáticos. Essas atividades serão elaboradas para trabalhar com a exploração de *softwares* que tenham sido indicados e sugeridos pelos participantes em um dos instrumentos de coleta de dados.

Considerações Finais

O artigo apresenta uma reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores de Matemática e a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem. Refere-se a políticas públicas que fomentam essa exploração no ambiente educacional nos dias atuais, bem como, a estrutura das escolas para os Laboratórios de Informática e atuação dos professores que fazem parte da pesquisa.

A pesquisa encontra-se na fase de construção e teste de instrumentos, a partir da aplicação do piloto já foi possível identificar que as escolas têm acesso aos recursos e que possivelmente, um bom número de professores busca formação continuada na área.

Com isso, vale destacar que um trabalho desse porte, muito colaborará no sentido de apresentar um diagnóstico da realidade local, abordando assim, necessidades e possibilidades de ação no contexto escolar tendo em vista alcançar as escolas públicas e professores de Matemática. Além, de contribuir significativamente com as escolas envolvidas a partir principalmente da devolutiva da pesquisa, que contemplará a exploração de atividades e do material pedagógico que servirá de ponto de partida para elaborar outras atividades, com outros enfoques a partir da utilização do mesmo recurso.

Referências

BAIRRAL, M. **O valor das interações virtuais e da dinâmica hipertextual no desenvolvimento profissional docente.** *Quadrante*. Lisboa, v. 2, nº 2, p. 53-87, nov. 2003.

BITTAR, M. *et al.* Integração da tecnologia nas aulas de matemática: contribuições de um grupo de pesquisa-ação na formação continuada de professores, 2009. 14 f. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, SIPEM – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS, **Anais...**Mato Grosso do Sul, 2009.

FIORENTINI, D. (org). **Formação de Professores de Matemática:** Explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FNDE. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao>> Acesso em Janeiro de 2016.

- KENSKI, V. M.; Memória, vivências e tecnologias. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008. p. 751 – 768.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2008.
- MELLO, G. N.; **São Paulo Perspectiva.** Vol.14. nº.1 São Paulo, SP. Jan./Mar. 2000
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: Conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (org). **A Formação do professor que ensina Matemática: Perspectivas e pesquisas.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p.213-231.
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- NACARATO, A. M. *et al.* **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.
- PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.
- RIBAS; M. H. **Construindo a Competência.** São Paulo, SP: Olho d'Água, 2000.
- UNESCO. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/#navigation7> Acesso em 27 de abril de 2016.
- YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

RESSIGNIFICANDO O BRINCAR E SEUS ESPAÇOS: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tamires Rodrigues¹⁰

Universidade Federal Da Fronteira Sul

tammyres09@hotmail.com

Lisaura Maria Beltrame¹¹

Universidade Federal Da Fronteira Sul

lisaura@unochapeco.edu.br

Fabiola Both¹²

Universidade Federal Da Fronteira Sul

biola_marcos@hotmail.com

Resumo: O presente artigo é resultado de reflexões sobre o trabalho docente vigorado durante estágio Curricular obrigatório em educação infantil no ano de 2015 objetivando pesquisar, analisar e aplicar os resultados de investigações na realidade educacional vivenciada anteriormente ancorada nas práticas de observação, monitoria e vivência da docência. Estas reflexões tem aporte sobre a teoria histórico-cultural, e faz-se de use de dados coletados e simultaneamente teorizados sobre os aspectos

¹⁰ Acadêmica de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Chapecó/ SC. Bolsista CNPq/PIBIq no projeto: A Produção Imaginária na Escola e a Formação de Pessoas Criadoras.

¹¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM; Docente pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Membro voluntário da Associação Regional Oeste Catarinense – OMEP – BR – SC. Pesquisadora na área de educação infantil, infância, ludicidade (jogo, brinquedo e brincades). Coordenadora da Ludoteca da UFFS;

¹² Acadêmica do curso de Licenciatura em pedagogia da Universidade Federal Fronteira Sul – Chapecó/SC.

relevantes no período da docência realizado com uma turma de crianças de 3 a 4 anos de idade, no CEIM "Sonho meu". O mesmo faz referência à prática pedagógica humanizadora e ao desenvolvimento humano que se concretiza na educação infantil pelo aporte teórico de Vygotsky e colaboradores, assim como por autores mais contemporâneos como Horn (2004) e Craidy & Kraerch (2001) que caracterizam o brincar como principal aporte de desenvolvimento psíquico na infância. Consideramos que a brincadeira é princípio fundamental da educação infantil, e a construção de espaços e primordial para o desenvolvimento da mesma e estes somados a organização do tempo escolar são essenciais ao desenvolvimento psíquico da criança.

Palavras-chave: Trabalho docente; Brincar; Prática pedagógica.; Humanização.

Introdução

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDETT, 1972, p. 247).

Olhar a educação infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação que abrangem todas as suas complexidades, como ser humano construído através da história e transformador do próprio contexto histórico em que vive, é compreender que a educação Infantil não é um espaço de construção alienado do conhecimento, mas sim um complexo de

experiências humanas, criativas e principalmente cognitivas, que transforma a criança e que através de sua atividade vital – o brincar, transforma a si mesmo e ao mundo - ao mesmo tempo em que se internalizam os mais diversos e complexos conceitos científicos em sua mente. Por este fator as praticas pedagógicas devem, em sua complexidade docente:

“constituir espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências [...] em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade (ANGOTTI, 2009, p. 25).

Sobre isso Craidy & Kaercher (2001) deixam claro que a criança em idade pré-escolar tem necessidades de atenção, carinho, segurança, pois é a partir da vivência na educação infantil que a criança entra em contato com o mundo, através das experiências diretas com as pessoas e com as coisas do mundo que a cercam. Esta inserção da criança com o mundo só é possível através de atividades simultaneamente concretas através do ato de educar. Ainda segundo as autoras a experiência da educação infantil precisa ser qualificada, incluindo o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade, o desenvolvimento das habilidades sociais da criança, o domínio de espaço e do corpo, e das modalidades expressivas, devendo privilegiar a curiosidade, o desafio e criar situações oportunas para as investigações científicas e sociais.

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculado aos processos gerais de construção da criança: **a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem em seus diferentes aspectos, o movimento, a fantasia, o imaginário** (a cultura). (Grifos nossos).

Porém, na prática a dimensão educativa que caracteriza a experiência educativa, desassocia-se destes fatores que socializam a criança com o mundo cultural e social, transformando o ato educativo em um alienante sistema de submissão, de disciplinamento, o transformado cautelosamente em uma educação para o silêncio e para obediência, pautada nas correntes do tradicionalismo que vigoram até hoje em muitos “professores” de educação infantil que estão presentes nas mais diversas instituições de ensino.

Pois, o que constatamos nos períodos de observação e regência, que o estágio curricular supervisionado em educação infantil nos proporcionou, é que na prática a dimensão educativa ainda tem receio de olhar a educação infantil e suas crianças como fruto da história, das relações sociais. Como sujeitos, que vivem momentos em que predominam os sonhos, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo e o desenvolvimento de funções superiores de pensamento e que de alguma forma deixaram de acreditar que é o processo de construção dos sujeitos no mundo que podemos chamar de educação.

Os fatos primordiais que nos levaram a pensar e a refletir sob a práxis pedagógica do professor de educação infantil, assim como sob a administração institucional das creches brasileiras e o papel da criança neste contexto, se dão parcialmente pelos seguintes fatos: I) as crianças não brincavam, não cantavam, não corriam, não “trabalhavam”. II) não desenvolviam atividades lúdicas de criação e recriação do ato de brincar. III) não tinham espaços adequados para experimentação de momentos, que possibilitassem um interesse pessoal e coletivo as mesmas. “Estavam ocupadas olhando TV”, Em todos os dez dias de nosso estágio. Deste modo, surge à necessidade de construirmos para docência aulas planejadas pela principal necessidade da turma - a brincadeira como princípio educativo e humano.

E foi a partir destas observações que demos aporte as atividades vinculadas ao estágio de educação infantil, onde construímos espaços de socialização e vivências que serão abordados na sequência deste artigo, primeiramente destacaremos o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, e em consequência disto, a importância dos espaços no desenvolvimento da brincadeira na educação infantil e por fim reflexões sobre a prática do estágio da educação infantil.

O papel da brincadeira no desenvolvimento humano da criança.

“a criança quer puxar alguma coisa, torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se, torna-se ladrão ou guarda e alguns instrumentos do brincar arcaico desprezam toda a máscara imaginária (na época, possivelmente vinculados a rituais): a bola, o arco, a roda de penas e o papagaio, autênticos brinquedos, tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto.” (BENJAMIN, 1984, p. 76).

Podemos assimilar as palavras de Benjamin (1984) ao fato de que vivemos na era da globalização, da midiaticização, da construção humana voltada para tecnologia, onde ainda infelizmente constatamos a estagnação do ato de brincar nas instituições infantis brasileiras, onde apesar de termos um referencial curricular voltado e fica explícito nas palavras de Rocha (2000, p. 69), onde apesar de termos um referencial curricular voltado especificamente para educação da criança, o qual denomina a brincadeira como princípio fundamental para o processo de aprender e desenvolver da criança e um direito legítimo desta. Salientamos também que o brincar é uma forma de expressão educacional/social e infantil, um mecanismo de criação e desenvolvimento do pensamento, das interações e das comunicações- dialógicas entre os pares. Frente a toda esta importância do brincar, “é penoso pensar e vivenciar este momento de ruptura na práxis educativa, a qual na maioria das instituições ainda está voltada para um sistema assistencialista, cujo principal objetivo é cuidar sem educar, alienar e oprimir os sujeitos envolvidos em seu contexto, e o brincar ficam obscuros.

Sobre este critério, foi necessário construir e adequar espaços na sala de aula, deste modo construímos um salão de beleza, uma pista de carrinhos, uma casinha mobiliada, e um espaço com jogos, os quais serão teorizados e apresentados no tópico “A importância dos espaços no desenvolvimento da brincadeira na educação infantil”. Encontramos no ato de brincar um instrumento de instigação, interação e construção do imaginário criativo da criança, como enfatiza Vygotsky (1991), “a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente” (p. 35).

Assim constatamos que os processos pelos quais as crianças articulam o momento do fazer-brincando estão relacionados a diversos significados e ações relacionadas aos objetos aos quais elas atribuem o ato de brincar, e que este mesmo objeto pode simultaneamente construir-se a partir do imaginário criativo dos sujeitos, pois segundo Benjamin (2002), quando a criança brinca além de conjugar materiais heterogêneos, ela faz construções sofisticadas da realidade e desenvolve seu potencial criativo, transformando a função dos objetos para atender seus desejos. Nas palavras de Leontiev (2010) “uma situação de brinquedo imaginário surge como resultado dos objetos e isto significam brinquedo imaginário surge como resultado dos objetos e isto significam as operações como esses objetos, sendo parte das ações normalmente executadas em diferentes condições objetivas e em relação com outros objetos” (p. 128). O autor ainda destaca que

[...] embora o brinquedo e a fantasia estejam normalmente associados, eles se associam por relações recíprocas. Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como de sua capacidade ou função “inerente” a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real. A significação cognitiva do brinquedo é esclarecida e acentuada em conexão com outros traços notáveis da atividade lúdica da criança, a saber que esta atividade é sempre generalizada. (LEONTIEV, 2010, p. 133)

Momentos estes os quais tivemos o prazer de presenciar, pois, no decorrer das atividades as possibilidades e oportunidades que criávamos com a intenção de articular e desenvolver a autonomia juntamente com o processo de instigar o imaginário criativo. Percebemos que, como afirma Leontiev (2010), as atividades ou experiências que proporcionamos á criança tem uma característica desenvolvimentista na formação social e psíquica da criança, pois é através da brincadeira que a criança interage com o meio, cria laços e transforma os contextos em que esta inserida o que se justifica pelo fato de que como explica Vygotsky (1991), a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o individuo e a sociedade e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente, assim podemos determinar que, a brincadeira constrói por si só a autonomia da criança desde suas primeiras experimentações nos grupos participantes do seu contexto.

Ou seja, é através da brincadeira que a criança poderá resolver seus primeiros atritos, inserir-se no meio social e partilhar experiências com outros sujeitos. Ainda sobre esta perspectiva, cabe a nós ressaltar que para Leontiev (2010) o processo de imaginação da criança esta estritamente ligada às condições reais do objeto e as operações reais que a criação desenvolve em seu processo de construção da fantasia que envolve um processo de subestimação e sobrestimação deste objeto sobre a perspectiva criativa da criança, que ira resultar em uma imagem real da imaginação da criança construída em sua consciência. Nas palavras do autor

“É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.” (LEONTIEV, 2010, p. 126).

Ressaltamos neste aspecto que o papel do brinquedo no desenvolvimento humano infantil é conhecido pela maioria dos profissionais da educação, mas que para colocar este desenvolvimento lúdico e dominar as fases conceituais do desenvolvimento psíquico da criança, não basta apenas reconhecer este papel central da brincadeira no desenvolvimento humano da criança. É essencial compreender nitidamente em que consiste o papel capital da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança.

Vygotsky (1991) ainda sob esta perspectiva destaca a importância do brincar para o desenvolvimento da criança nas instituições educacionais, vigora-se a necessidade de se pensar uma educação voltada par atividade principal da criança, pelo fato de que, a atividade contribui para as mudanças na relação da criança com os objetos, pois estas perdem sua força determinante na brincadeira, nas palavras do autor “[...] a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim é alcançada uma condição que começa a agir independente daquela que vê”. (VYGOTSKI, 1991, p. 27). Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos, novas formas de expressões e linguagens pessoais e interpessoais. Ensina-a desejar, a renovar, a criar e a relacionar-se com seus desejos e invenções a um "eu" fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores invenções de uma criança, assim como seu desenvolvimento intelectual construídos no brincar, serão projeções futuras que acarretarão em seus níveis básicos de ação sobre a realidade e sobre o mundo.

A importância dos espaços no desenvolvimento da brincadeira na educação infantil.

“[...] a organização do ambiente da sala de aula de uma instituição de educação infantil pode ser considerada como um microsistema e constitui-se, por excelência, em um local onde características físicas, sociais e simbólicas permitirão, ou não, conforme estiver estruturado, que

muitas interações ocorram entre as crianças e entre as crianças e os objetos e os materiais". (HORN 2004, p. 54).

As instituições de educação infantil tem-se tornado um espaço necessário para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e pode se tornar uma garantia do direito à infância e as melhores condições de vida coletiva entre pares. Ou seja, lugar em que a criança seja realmente o foco da atenção de adultos que buscam conhecer e atender suas necessidades, respeitando suas formas de aprender, suas especificidades, e desenvolver novos interesses e novas necessidades. Para isso, faz-se necessário pensar num espaço em que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos, de direitos, pensantes que participam e intervêm no que acontece ao seu redor, pois suas ações são formas de recriação e reelaboração do mundo. Estas devem ser respeitadas Estas devem ser respeitadas e compreendidas como produto e produtoras da história e da cultura em que estão inseridas.

Quando o professor de educação infantil passa a ver a "criança" como cidadã e sujeito ativo e social acaba concebendo-a como aquela que aprende, se relaciona e se apropria dos espaços em que ocorrem as brincadeiras e as especificidades de suas relações com os objetos, com as outras crianças, com o próprio professor.

Levando em consideração esta perspectiva, de infância, de educação infantil e brincar decidimos a partir da observação do estágio, construir espaços significativos que relacionassem o desenvolvimento afetivo, linguístico e cognitivo das crianças com as práticas sociais. Neste sentido, construímos vários espaços lúdicos (salão de beleza, casinha mobiliada, pista de carrinhos, jogos). Cada espaço teve sua representação e sua significação, sendo que todos os dias no final de todas as tardes eram disponibilizados uma hora para que as crianças brincassem livremente, pois compreendemos que segundo Horn (2004) a função desempenhada pelas experiências espaciais primária na construção das estruturas sensoriais das crianças é de fundamental

importância para o desenvolvimento cognitivo das mesmas, além de proporcionar as interações e as inter-relações entre as mesmas, os objetos e signos e os pares. Em suas palavras:

“[...] Não basta à criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com este espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenhem em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências”. (HORN, 2004, p. 15).

Deste modo, deu-se a brincadeira internalizada a partir do espaço o qual denominamos “salão de beleza” as crianças brincaram, reproduziram sua cultura, construíram conhecimento com as outras, faziam fila nas cadeiras para poder brincar, maquiar-se, pintar as unhas, pentear-se, ainda tinha a oportunidade de trocar de roupa, fazendo-se de grande, alguns diversas vezes no dia perguntavam se poderia brincar de papai e mamãe, o interessante é que a trajetória desenvolvida por alguns era inicialmente ir ao salão produzir-se, trocar de roupa e ir para casinha, cozinhar, lavar, ver o pai, ver a mãe, ver os filhos e filhas bonecas. Destacamos que neste dia todos os visitantes na sala saíram pintados e produzidos. Como explica Horn (2004) ao citar os fundamentos de Vygotsky sobre o brincar:

[...] apesar da relação brincadeira-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o ato de brincar proporciona um suporte básico para as mudanças das necessidades de consciência. A atuação da criança no âmbito da imaginação, em uma dada situação imaginária, oportuniza a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações da vontade.” (HORN, 2004,19).

Devem-se então, organizar espaços que contribuem para um melhor tempo e a realização das atividades. Conforme Russo (2007, p. 3), que trata com essa perspectiva de organização do espaço, “[...] um menino ou uma menina que entra na turma deve

aprender comigo a ser responsável pelo seu tempo, porque eu, de um modo geral, não decido o uso que cada criança fará dele.” Portanto, nessa concepção de criança que é vista como sujeito, faz-se necessário pensar e oferecer um espaço educacional significativo, feito para a criança e também pela criança, um espaço bonito, cálido, familiar, alegre, com diversos materiais e objetos acessíveis nos mobiliários, e em altura adequada para as crianças para que estas possam desenvolver atividades do seu interesse, criar novos interesses e expressar sua autonomia, sua criatividade e seu respeito às regras desenvolvendo a ética, o respeito ao outro, sua identidade e sua sociabilidade.

Desse modo, a qualidade do espaço é elemento encorajador das crianças à ação e à autonomia, ajudando a fazê-la sentir-se parte do espaço. Assim foi o espaço criado, denominado “casinha”, mobiliada, enfeitada, feliz e encarada pelas crianças como uma possibilidade de expressão e autonomia.

[...] a contribuição de cada criança é respeitada e ao mesmo tempo torna-se parte de uma exibição maior. Quando as mostras de folhas coloridas do outono são trazidas e secas, as folhas favoritas de cada um podem ser colocadas em uma bolsa pequena e transparente junto com outros tesouros coloridos. [...]” Esse é um exemplo muito simples dos muitos modos como a importância da contribuição individual e o significado e força que traz à contribuição do grupo, é manifestada. “A mensagem torna-se parte do espaço e torna as crianças conscientes de que valorizamos aquilo que fazem. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 151).

Assim, as crianças veem suas iniciativas encorajadas, utilizadas e valorizadas, iniciativas essas que elas tomam de modo autônomo, que não foram requisitadas senão por motivos pessoais (RUSSO, 2007). O espaço bem organizado provoca a participação também organizada das crianças, o que faz com que elas se sintam valorizadas, influi na relação entre as crianças e o professor contribuindo para uma atitude autônoma, possibilitando ao professor uma prática que estimule a independência destas.

Esta autonomia esteve presente em nossa tentativa de trazê-la átona, uma vez que as crianças ao serem possibilitadas e não repreendidas, recriaram o espaço da casa fora da casa, momento este em que percebemos que a interação entre os pares foi maior, pois fora da casa com a mesa e as cadeiras, as panelas e as chaleiras as crianças tinham mais espaços e mais vez e mais voz, e mais convívio, e mais de todo seu meio cultural e de suas múltiplas linguagens.

Nesta perceptiva, podemos notar que a criança, também pode construir seu próprio espaço, na medida em que se torna autônoma, que se considera parte integrante e livre da construção do espaço e do tempo em que esta determinada a passar ali. Percebemos também, quanto à organização dos espaços, que a afetividade construída através do ato de possibilitarmos o diferente para elas, as construiu mais autônoma, e reciprocas, pois praticamente em quase todos dos dias as crianças nos ajudaram na organização dos espaços, mas não nos ajudavam só porque queriam brincar, por exemplo após o sono, nos ajudavam a guardar os colchões com alegria e determinância.

Desse modo, concluímos que uma organização planejada, pensada para a criança do espaço mostra o que os profissionais pensam sobre a criança, e como este estimula a autonomia possibilitando as relações entre os sujeitos e direciona sem controlar rigidamente as crianças em atividades. Ou seja, como enfatiza Faria (2000, p. 79), as instituições educacionais, partindo de que a criança é capaz de múltiplas relações, devem ter espaços flexíveis e versáteis diferentes da casa incorporando ambientes da vida no contexto educativo. Ambientes que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos.

Ainda sobre isso Craidy & Kraerch destaca:

a qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a

concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar” (CRAIDY & KRAERCH, 2001, p. 97).

Ao definir então o espaço a ser utilizado, bem como a própria realidade na qual a instituição está inserida, é fundamental que o educador defina o espaço favorecendo o autoconhecimento, a autonomia e o desenvolvimento das habilidades, cognitivas, afetivas, social e cultural, pois se sabe que a qualidade da rotina educativa pode ser desafiadora ou pode ser um processo que limite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

□ **Considerações Finais**

Desta forma, concluímos que a educação infantil pautada na teoria histórico-cultural, nada mais é que o aprimoramento de tudo que constitui a criança, seu mundo, a cultura, sua história, os fatores sociais que a determinam como um ser humano concreto, que as relações que estabelecemos entre CEIM, criança, infância, sociedade, mundo, fazem da educação infantil um mundo de sonhos e encantos, um mundo real de aprendizagem repleto de significados, um mundo onde, por meio da brincadeira é possível construir conhecimentos científicos, através de experiências fantásticas.

Realmente ratificamos frente ao estudado que o brincar é atividade principal e necessária ao mundo infantil. Como enfatiza Leontiev (2010) [...] o brinquedo (como disse Gorki) é realmente “o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que são chamadas a mudar” (p. 130). Desta forma, destacamos a importância da presença do brincar, e junto a ele, a organização dos espaços, do tempo para a criança brincar.

E aí que através destes processos compreendemos que a prática pedagógica entrelaçada na ação do brincar, além de desenvolver a imaginação da criança, libera esta das amarras imediatas da realidade subsequente, desenvolve as funções superiores e pensamento e possibilita o diálogo, o esclarecimento das dúvidas e compartilha os saberes, que as instituições de educação infantil devem construir-se como um espaço de

transformação, para as diferenças, para o erro, para a colaboração mútua e para criatividade. .

Referências

- ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: CORSINO, Patrícia. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 15-32.
- ARENDT, H. A crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.
- BENJAMIN, W. Reflexões: **a criança o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus. 1984.
- CRAIDY, Maria. KAERCHER Silva P. E, Gládis. **Educação Infantil: Para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FARIA, Ana Lucia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, M. (Org.). **Educação infantil pós LDB**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 67-97.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Saberes, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LEONTIEV, A.N. Os Princípios Psicológicos Da Brincadeira Pré-escolar. In. VYGOTSKY, S. L. [et al]. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Da Pena Villalobo.- 11ª edição- São Paulo: Icone, 2010.
- ROCHA, E. C. **Pedagogia e educação Infantil**. Revista IberoAmericana de Educación. Nº 22, janeiro – abril, 2000, p. 61-74. Disponível em: rieoei.org/rie22a03.PDF. Acesso em: 15/05/2015.
- RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A.(Org.). **Territórios da infância: linguagens, relações e tempos para uma pedagogia para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 57-84.
- VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, 1991.

LIÇÃO DE CASA COMO AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA

Ademir Basso
CEPACS/FAMA/Mater Dei/UNILAGOS
ademir_basso@yahoo.com.br

Resumo

Este relato mostra uma experiência que objetivava fugir do lugar comum em termos avaliativos, mudar a ideia de que a avaliação em matemática é sempre a mais difícil de ser “subjugada” e ainda, aproveitar a lição de casa, que é um momento particular do aluno, para que o aprendizado matemático possa ter mais oportunidades de ocorrer. Trabalhou-se com dois grupos de alunos de segundo ano do Ensino Médio, grupo experimental e grupo controle. No primeiro, as lições de casa eram consideradas como a avaliação, no segundo grupo, as avaliações foram as com viés tradicional. Os resultados mostraram diferenças significativas nas menções, notas entre os dois grupos e mais, mostrou também, no caso do grupo experimental, que os alunos reaprenderam a estudar por conta própria.

Palavras-chave: Ensino de matemática. Avaliação em matemática. Lição de casa.

Ensino de matemática

A discussão que o ensino de matemática deva passar da forma tradicional para uma forma mais dinâmica não é nova. Esta ciência no passado foi e ainda o é, em muitos lugares, a disciplina mais temida, mais difícil, considerada até inumana. Dessa forma, não é mais momento de discutir que deve haver mudanças no ensino e sim, apresentar as novas maneiras de ensinar. Nesse

sentido, as Tendências em Educação Matemática são as possibilidades para esta mudança.

Neste contexto, é visível que a sociedade alcançou um adiantado nível de desenvolvimento tecnológico, então, uma das tendências que podem ser utilizadas são as Mídias Tecnológicas. A tecnologia é uma ferramenta básica para o ensino e a aprendizagem efetiva de matemática, ela ajuda no recolhimento, gravação e análise dos dados, aumenta a capacidade de fazer cálculos, oferece ferramentas preciosas e dinâmicas que desenham, fazem gráficos e calculam.

Outra maneira não tradicional para ensinar matemática é a Modelagem Matemática, a mesma trabalha relacionando o conhecimento com uma realidade específica, ela é o processo que envolve a obtenção de um modelo matemático a partir de uma situação real ou de um evento (BIEMBENGUT; HEIN, 2005). A Modelagem Matemática pode tornar o aprender matemática mais gostoso, mais real.

A Etnomatemática é mais uma possibilidade, a mesma pode auxiliar no ensino da matemática, pois ela se refere a qualquer forma de conhecimento cultural ou atividade social característica de um grupo social e/ou cultural. É a arte ou técnica de entendimento, explicação, aprendizagem, contenção e manejo do meio ambiente natural, social e político, dependendo de processos como contar, medir, classificar, ordenar, inferir, que resultam de grupos culturais bem identificados (D'AMBROSIO, 2004).

Outra tendência é a História da Matemática, a mesma permite compreender a origem das ideias que deram forma à nossa cultura e observar também os aspectos humanos do seu desenvolvimento. Enxergar os homens que criaram e/ou descobriram essas ideias matemáticas e estudar as circunstâncias em que elas se desenvolveram ajuda sobremaneira no interesse e no aprendizado dos alunos. Sendo assim, a História é um valioso instrumento para o ensino e aprendizagem da própria matemática. Se pode entender porque cada conceito foi introduzido nesta

ciência e porque, no fundo, ela sempre era algo natural ou prático naquele momento (BOYER; MERZBACH, 2012). Esta tendência permite ainda estabelecer conexões com a História, a Filosofia, a Geografia e outras manifestações da cultura.

A Investigação em Matemática é mais uma tendência, que pode ser utilizada pelo professor para ensinar matemática. Em contextos de ensino e aprendizagem, investigar não significa necessariamente lidar com problemas muito sofisticados na fronteira do conhecimento. Significa, tão só, formular questões interessantes, para as quais não se tem resposta pronta, e procuramos essa resposta de modo tanto quanto possível fundamentado e rigoroso (PONTE; BROCARD; OLIVEIRA, 2006).

Para ensinar matemática, o professor pode utilizar os jogos matemáticos. O jogo é uma ação ou ocupação voluntária, que se desenvolve dentro de limites temporais e espaciais determinados, segundo regras absolutamente obrigatórias, é uma ação que tem um fim em si mesma e está acompanhada de um sentimento de tensão e alegria (GRANDO, 2004).

O jogo é extremamente importante em todos os níveis educativos para mudar de forma favorável as atitudes frente à matemática, no entanto, a prática de jogos em sala de aula requer um ambiente propício ao descobrimento, um espírito de busca da matemática em vez de ir estudando somente a matemática já descoberta por outros. A ideia é criar uma atmosfera especial que propicie a criatividade do aluno.

Existe ainda outra Tendência que é a Comunicação em Matemática, a mesma consiste em discussões matemáticas, leitura e escrita sobre matemática, escutar a exposição de ideias de matemática, preencher os espaços de folhas de trabalho, responder perguntas que somente necessitam como resposta sim e não e responder perguntas que requerem respostas numéricas e outras mais. Utilizando dessa tendência, encoraja-se a reflexão, clareia as

ideias e age como um catalisador para as discussões em grupo (SMOLE; DINIZ, 2001).

É possível ainda, fazer com que os alunos trabalhem em forma colaborativa. O professor organiza a sala de maneira que os alunos trabalhem em grupo, ajudando-se mutuamente e sendo ajudados por ele, dessa forma, há uma valorização muito positiva do contexto social onde se desenvolve os trabalhos, já que se cria uma situação de comunicação em pequenos grupos que favorece a evolução das concepções dos alunos (HIGUERAS, 1998).

Uma estratégia que provavelmente trará bons resultados é trabalhar com experiências. Qualquer experiência que se faça em sala de aula ou fora dela pode contribuir em muito para o aprendizado desta disciplina. A experiência pode ser com materiais “concretos”, com as medidas da própria sala, com as características físicas de cada aluno e/ou professor, com os torcedores de cada equipe, dentre outras.

De forma resumida, existem inúmeras estratégias que devem ser utilizadas para melhorar o fazer matemático, mas o simples fato de utiliza-las não significa que houve uma mudança na maneira de ensinar, muitas vezes, se mantém, ainda a mesma maneira tradicional de ensino apesar da estratégia. É importante recordar, que independente da Tendência ou estratégia utilizada para ensinar matemática, o mais importante é garantir que o aluno aprenda, é garantir que conhecimento matemático ocorra.

Avaliação em matemática

Tão importante quanto deixar de utilizar somente as metodologias tradicionais para ensinar matemática é verificar como será a avaliação nessa disciplina. A avaliação historicamente sempre foi a vilã no processo de ensino, na disciplina de matemática com mais ênfase, pois foi e em muitos locais ainda é considerada a disciplina mais difícil, sua avaliação, de maneira

geral, a mais temida e a responsável pelo maior número de reprovações.

Nesse contexto, é urgente que a avaliação em matemática mude sua forma de ser aplicada, ela deve deixar de ser feita somente de forma somativa, final de linha, classificatória, uma avaliação que é realizada após longo período de ensino, que não colabora com a aprendizagem e sim com a exclusão e uma possível evasão.

Ao contrário, ela deve ocorrer de maneira formativa, deve anteceder, acompanhar e finalizar o processo de ensino-aprendizagem de matemática, ou seja, ao avaliar, em matemática o professor, a escola, deve utilizar inúmeros instrumentos avaliativos em distintos momentos do processo e com maior frequência possível e ainda integrada ao processo de ensino. De preferência que o aluno não distingua os momentos de ensino e de avaliação. Em outras palavras que ele possa estar sendo avaliado enquanto aprende e aprenda enquanto está sendo avaliado.

Dentre os instrumentos que o professor pode lançar mão estão a avaliação escrita em todas as suas formas, ou seja, o aluno pode ser avaliado, em matemática pela famigerada prova escrita, sem consulta sim, mas não somente com essa (BASSO, 2009). Ele pode ser avaliado com relatórios de experiências efetuadas em sala de aula, no laboratório ou mesmo nos arredores da escola. Pode ser avaliado com a produção de textos em matemática, com avaliação que cobra, além dos cálculos em uma resolução de problemas, um traçado do caminho percorrido para se chegar à resposta final.

Não obstante, para avaliar em matemática, se pode utilizar, avaliações que utilizam do verdadeiro e falso, de relacionar a primeira coluna com a segunda, do teste de múltipla escolha e também com a possibilidade de somatória. É possível avaliar ainda utilizando o teste em duas fases, uma avaliação que é efetuada em dois momentos, garantindo ao aluno uma retomada nas questões, no conhecimento que ainda não havia ficado claro (BASSO, 2015).

É possível avaliar nesta disciplina utilizando as colagens para qualquer conhecimento/conteúdo matemático. Aqui o professor oferece aos alunos a oportunidade de trabalhar individualmente, em duplas ou mesmo em grupos após um determinado período onde os conceitos já estão claros. Os alunos devem recortar figuras em jornais, revistas, livros velhos ou mesmo na internet, criar atividades com os conhecimentos/conteúdos já estudados, colar estas figuras que devem estar relacionadas com tais conhecimentos e resolver as atividades (BASSO; CHAMOSO, 2009). É possível ainda, ao final da atividade, que os alunos façam uma pequena apresentação de seus trabalhos.

Utilizar como instrumento de avaliação a cola é mais uma possibilidade de buscar informações sobre a aprendizagem matemática. O professor na última aula antes de uma avaliação que será, a princípio, no estilo tradicional, ou seja, sem consulta a qualquer material, irá entregar um pequeno pedaço de papel que não necessita ter tamanho maior que 2 centímetros por 5 centímetros. Neste papel, que terá uma marca do professor, o aluno pode colar o que quiser para auxiliá-lo no momento da prova (BASSO, 2015).

Existem ainda outros inúmeros instrumentos que o professor de matemática poderá utilizar para avaliar os conhecimentos adquiridos por seus alunos e também o trabalho desenvolvido por ele. O importante é que, este instrumento mostre o processo de ensino-aprendizagem de forma a poder reorganizar o trabalho caso seja necessário.

A lição de casa como instrumento e avaliação

Dentre os instrumentos que podem ser utilizados está a lição de casa ou o tema de casa. Este artifício, o de fazer com que os alunos trabalhem a extensão dos conteúdos vistos em sala de aula, em suas casas, sempre foi utilizado por professores de todas as disciplinas, de maneira que quando um aluno possui tempo para

os deveres de casa, ele pode se tornar mais apto a responder as questões que o professor efetua, geralmente este aluno pergunta mais, pois tem dúvidas já que fez ou tentou fazer as atividades de casa.

No entanto, a realidade mostra que a lição de casa tem enfraquecido no decorrer do tempo, pois não é difícil de verificar que menos da metade da turma realiza as atividades propostas pelo professor. Os motivos para não realizarem são inúmeros: não tiveram tempo, foram ao futebol, precisavam ajudar em casa, tinham que trabalhar, etc. O fato é que, quanto mais se avança no nível escolar, o gosto e o interesse pela lição de casa diminui (SOARES, 2011).

No entanto, é possível fazer com que os alunos aproveitem essa oportunidade de estudar sozinhos, pois, dessa forma, estarão percebendo em quais conhecimentos terão mais dificuldades, estarão se preparando para responder aos questionamentos do professor, poderão colaborar com as discussões em sala de aula e poderão enfim efetuar perguntas relativas aos conhecimentos que estão sendo discutidos em sala de aula, não ficando alheios à fala do professor como ocorre em muitos casos.

Para Fernandes e Salla (2011), quando a lição de casa for desafiadora para os alunos, ela pode desenvolver a autonomia dos alunos já que irá propiciar inúmeras informações sobre o trabalho do professor e é claro, dos conhecimentos que estão sendo vistos naquele momento. No entanto, os mesmos autores alertam que a lição de casa contribuirá com professor, aluno e processo de ensino-aprendizagem, se ela seguir quatro passos importantes que são: planejamento, orientação, correção e avaliação.

Portanto, em matemática ou em qualquer ciência, o planejamento é importante, pois não há como atingir os objetivos se o caminho não foi previamente “pensado”. Ainda, o planejamento não pode seguir o viés convencional, onde o mesmo ocorre como uma medição entre o conhecimento e aspiração, onde se “pensa o futuro”. Antes porém, o planejamento deve ter viés

estratégico, que faz uma medição entre conhecimento e a ação, onde se “faz o futuro” (BASSO; HEIN, 2011).

A lição de casa deve ser orientada, tanto os alunos quanto os pais devem estar integrados nesta tarefa, ou seja, o professor vai propor, o aluno vai efetuar, mas a família deve acompanhar. A lição de casa deve ser corrigida já na próxima aula, aliás, deve ser a primeira atividade da aula, para que os alunos e o professor percebam quais as maiores dificuldades que aparecem ou quais conhecimentos ainda devem ser melhor explicados, nisso consiste a avaliação da lição de casa.

A experiência em matemática

Visando fugir do lugar comum em termos avaliativos e também mudar a ideia de que a avaliação em matemática é sempre a mais difícil de ser “subjugada” e ainda objetivando aproveitar a lição de casa, que é um momento particular do aluno, para que o aprendizado matemático possa ter mais oportunidades de ocorrer, pensou-se em utilizar a lição de casa como um instrumento de avaliação.

No segundo trimestre do ano 2015, foi decidido fazer uma experiência utilizando dois grupos de alunos, duas 2^a séries do Ensino Médio de um Colégio Estadual da Região Sudoeste do Estado do Paraná. Uma delas, a turma do matutino, seria uma espécie de grupo controle, enquanto que a turma do vespertino, seria o grupo experimental. Primeiramente se fez um contrato didático verbal com os alunos, o mesmo foi baseado em Brousseau (1996), que afirma que um contrato didático deve descrever um conjunto de comportamentos específicos que os atores do processo de ensino – professor e aluno – esperam um do outro, mediados pelo saber. Dessa forma, ficou acertado que a avaliação em matemática, no grupo experimental, seriam as lições de casa, enquanto que no grupo controle seriam aplicadas avaliações

tradicionais. Mesmo assim, ao final do trimestre, ambos os grupos fariam uma avaliação geral somativa.

Dessa forma, as lições de casa foram trabalhadas quase semanalmente, no grupo experimental. No grupo controle, as avaliações foram também em grande número, no entanto, utilizando a avaliação tradicional, a prova escrita e sem consulta. Para ser mais exato, foram oito momentos avaliativos – lições de casa – trabalhadas no grupo experimental e seis momentos avaliativos trabalhadas no grupo controle.

Os dois grupos onde a experiência foi realizada tinham, como é de se esperar, características próprias. O grupo controle, do período matutino, era composto por 28 alunos, enquanto que no grupo experimental, do período vespertino, era composto por 19 alunos. São variáveis que podem influenciar na tarefa do ensino e, por consequência, no aprendizado matemático.

O conteúdo trabalhado, em ambos os grupos foi determinante de uma matriz, sistema de equações lineares e início da análise combinatória, conhecimentos/conteúdos estes que estavam no programa do referido colégio. Em ambos os grupos, estes conhecimentos foram trabalhados da mesma maneira, iniciando-se com os conceitos de cada conhecimento, trabalhando atividades do livro texto e outras que o professor buscava. Não obstante, se trabalhou atividades que relacionavam os conhecimentos matemáticos estudados com o cotidiano, com situações reais.

Discussão dos resultados

Como era de se esperar as menções, as notas foram maiores no grupo experimental do que no grupo controle. Neste colégio, a média mínima que se espera que o aluno atinja é de seis pontos (6,0). Neste contexto, o grupo controle, obteve no trimestre estudado uma média de 6,5, enquanto que o grupo experimental

obteve média de 7,7. Valores até próximos, no entanto que representa uma boa vantagem numérica.

O que chama mais atenção é o número de menções, medias negativas. No grupo controle, dos 28 alunos, 8 deles obtiveram médias abaixo do mínimo esperado, o que representa 28,6% da turma com notas negativas em matemática neste período da experimentação. Estas médias negativas, foram bastante significativas, somente para se ter uma ideia de alguns valores: 0,3; 2,4; 2,5; 3,4; 4,5. Como observado, médias extremamente baixas em relação ao mínimo esperado.

Já no grupo experimental, apenas dois alunos tiveram médias abaixo da mínima esperada, o que representa 10,5% do total do grupo. Os valores observados, foram de 2,8, um aluno que possuía 19 faltas nesse trimestre e outra média de 4,9. Esses resultados numéricos mostram uma diferença significativa entre os dois grupos, sugerindo que a forma como a avaliação ocorreu contribuiu para esta realidade.

Considerações finais

A avaliação em matemática possui características que são próprias de uma disciplina que historicamente foi considerada a vilã na escola. As notas, as menções que os alunos obtinham em matemática, foram, por muito tempo, passaporte para a continuidade acadêmica ou não. Eram comuns situações em conselhos de classe de final de ano, onde essa nota em matemática decidia a aprovação ou reprovação de um aluno. Em muitos casos, alunos com notas baixas em três ou mais disciplinas eram aprovados, enquanto que em outros casos, alunos com nota baixa em matemática apenas era retido na mesma série.

Por isso, ao avaliar em matemática, o professor pode e deve diversificar seus instrumentos para recolher informações sobre o aprendizado do aluno e sobre o andamento do próprio trabalho. Tão importante quanto a diversificação de instrumentos é a

questão da avaliação se dar concomitante ao processo de ensino. Avaliar o aluno enquanto trabalha individualmente, em duplas ou mesmo em grupos, avaliar em sala de aula ou fora dela e, é claro, avaliar também a lição de casa.

Nesta experiência não houve diversificação de instrumentos, mas a avaliação no grupo experimental ocorria a cada semana, os conteúdos eram trabalhados e já estavam sendo avaliados e o que é mais importante, a avaliação corria sem aquela pressão costumeira, o aluno a realizava no conforto de sua casa, em seu tempo, com a ajuda de todo material que tinha em mãos e, por que não dizer, de seus colegas. Os alunos foram unânimes em opinar sobre o quanto foi interessante a experiência e o quanto aprenderam a estudar já que eram “obrigados” a fazer a lição de casa.

A experiência foi válida pois evidencia que o professor de matemática pode utilizar mais este instrumento para avaliar. No entanto, se sabe que ao comparar dois grupos distintos, como ocorreu na experiência, se pode cometer erros ou mesmo injustiças, pois o processo de ensino-aprendizagem de matemática sofre a influência de inúmeras variáveis. Mesmo assim, é possível continuar experimentando, continuar trabalhando na direção das mudanças no ensino e na avaliação de matemática.

Referências

- BASSO, A. **Avaliação Escrita**: realidade e perspectivas. Pato Branco: Imprepel, 2009.
- BASSO, A. Avaliação matemática em duas fases. **Anais do XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUC, 2015.
- BASSO, A. A cola como instrumento de avaliação em matemática. **Anais do XIII EPREM - Encontro Paranaense de Educação Matemática**. Ponta Grossa: UEPPG, 2015.

- BASSO, A.; CHAMOSO, J. M. Colagens: Uma maneira de avaliar em Matemática. **Anais do X EGEM – Encontro Gaúcho de Educação Matemática**. DeFEM – Unijuí/SBEM-RS. Ijuí, 2009.
- BASSO, A; HEIN, N. **Vencendo a inércia na escola**. 3. ed. Pinhais: Melo, 2011.
- BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem Matemática no Ensino**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BOYER, C. B.; MERZBACH, U. C. **História da matemática**. Tradução de Helena Castro. São Paulo: Blucher, 2012.
- BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C.; SAIZ, I. **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 11. ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.
- FERNANDES, E.; SALLA, F. A hora de estudar sozinho e ver o que aprendeu. **Nova Escola**, São Paulo, n. 243, p. 44-51, 2011.
- GRANDO, R.C. **O Jogo e a Matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.
- HIGUERAS, L. R. **La noción de función: Análisis epistemológico y didáctico**. Granada: Universidad de Granada, 1998.
- PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOARES, E. R. M. **O dever de casa no contexto das avaliações das aprendizagens**. Brasília, 2011. 232p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília – UnB, Faculdade de Educação, Brasília, 2011.

Eixo 5:

**SOCIEDADE, CONHECIMENTO E
EDUCAÇÃO**

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM BREVE PANORAMA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PROGRAMAS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Claudia Smuk da Rocha
PPGE/UFFS – Campus Chapecó
claudiasrocha@yahoo.com.br

Iône Inês Pinsson Slongo
PPGE/UFFS – Campus Chapecó
ione.slongo@uffs.edu.br

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar dados de um levantamento sobre a produção acadêmica em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, procurando responder a seguinte questão: que Programas têm produzido sobre o Ensino de História (EH) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e quais os principais enfoques temáticos destas produções? Para tanto, empreendeu-se uma busca em bancos de dados de teses e dissertações e em outros meios virtuais, e em seguida, procedeu-se com a organização e a análise dos resumos das pesquisas arroladas. Esta revisão bibliográfica, realizada no âmbito de uma pesquisa mais ampla em andamento, evidencia que a produção do conhecimento acerca do EH na EJA predomina em Programas de Pós-Graduação em Educação. Embora apresentem enfoques temáticos variados, observa-se que há a preocupação de que o EH na EJA articule os conhecimentos específicos – o domínio teórico, epistemológico e metodológico da ciência histórica – com os procedimentos didáticos advindos da área da Educação, e que o processo de ensino contemple as especificidades dos estudantes da EJA, considerando suas experiências sociais como ponto de partida e de chegada do conhecimento histórico escolar.

Palavras-chave: Ensino de História; EJA; Produção do Conhecimento.

Introdução

O Ensino de História (EH) é hoje um campo de investigação com um percurso significativo. Considerado o marco inicial citado por Costa e Oliveira (2007), que aponta para o ano de 1957, com uma publicação de Emília Viotti da Costa na *Revista de História* da Universidade de São Paulo, a pesquisa em EH estará completando em breve seis décadas de existência. Contudo, a produção do conhecimento com este foco ganhou maior visibilidade nas décadas de 1980 e 1990, como demonstrou Caimi (2001).

Tal visibilidade se deu em função dos aspectos qualitativos destas pesquisas, que no âmbito dos fóruns acadêmicos – mais especificamente, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, criado em 1988; o Encontro de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), cuja primeira edição ocorreu em 1993; e o Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), rearticulado em 1997 – passaram a questionar as práticas de ensino na área e a discutir o papel da pesquisa científica e das políticas educacionais na reconfiguração da disciplina História, em todos os níveis de ensino. Nestes espaços de socialização do conhecimento, foi se destacando uma comunidade nacional de investigadores em EH emergente. “Portanto, muitas são as possibilidades de consolidação de um campo de pesquisa específico” (MESQUITA, 2011, p.19).

Já no século XXI, esse campo continua em expansão. A pesquisa científica que potencialize o EH se mostra de extrema necessidade em tempos politicamente conturbados, onde se corre o risco de retrocessos em conquistas de direitos sociais, em consequência da articulação de forças políticas e econômicas, que, em seus discursos, negam a luta de classes, e em casos mais

extremos, clamam pela volta da ditadura militar no Brasil. É um daqueles momentos onde os professores precisam ter em mente a função social do EH “[...] que é a capacitação dos indivíduos para procederem à leitura crítica do meio no qual realizam suas experiências individuais e coletivas” (CAIMI, 2001, p.114).

Assim como o EH, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma importante função social a cumprir. Esta modalidade de ensino, criada para servir como um paliativo ao problema do analfabetismo no Brasil, ainda está longe de ser extinta. Conforme os últimos dados sobre a demanda da EJA, embora “[...] ao longo dos últimos anos, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais vem sendo reduzida no Brasil: passou de 12,4%, em 2001, para 8,7%, em 2012” (BRASIL, 2014, p.37), o índice permanece alto. Correspondia, à época, a cerca de 13,2 milhões de brasileiros. Além disso, é grande o número de brasileiros que não concluíram a educação básica na idade considerada adequada.

É na interface destes dois aspectos relevantes da educação, o EH e a EJA, que este artigo busca contribuir, investigando a atenção que a eles têm sido dada em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Desta forma, coloca-se a seguinte questão: que Programas têm produzido sobre o EH na EJA e quais os principais enfoques temáticos destas produções?

O levantamento da produção de conhecimento sobre o EH na EJA se deu em ferramentas de busca disponíveis em meio virtual. Posteriormente, realizou-se a análise documental, que permitiu a classificação das pesquisas em oito diferentes enfoques temáticos.

Os resultados desta breve revisão bibliográfica também apontaram para a ainda incipiente produção – em termos quantitativos – sobre o EH voltado à EJA, bem como para o predomínio da produção sobre este objeto de estudo em Programas de Pós-Graduação em Educação. Este último aspecto ressalta a necessidade do aprofundamento do diálogo entre os

conhecimentos específicos da disciplina e os do campo da Educação.

A produção acadêmica sobre o Ensino de História na EJA

A busca por pesquisas que articulassem o EH e a EJA se deu, inicialmente, em dois bancos de teses e dissertações: o da CAPES, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>). Nos campos da “busca avançada” destas ferramentas, foram utilizadas as expressões “Ensino de História” e “Educação de Jovens e Adultos”. Dos resultados apontados, foram selecionadas três e sete pesquisas, respectivamente.

Em vista do pequeno número de produções que atendiam aos critérios de inclusão do recorte desta revisão bibliográfica, optou-se pela ampliação da busca por meio dos Anais eletrônicos dos Simpósios Nacionais da ANPUH-Brasil (<http://anpuh.org/anais;> <http://snh2011.anpuh.org;> <http://snh2013.anpuh.org;> [http://snh2015.anpuh.org](http://snh2015.anpuh.org;)) onde foram localizados artigos referentes a mais duas pesquisas (que por sua vez, foram encontradas nos bancos de teses e dissertações das Instituições de Ensino Superior em que foram apresentadas: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/> e <https://repositorio.bc.ufg.br/>). Considerando ainda escasso o volume de produções, empreendeu-se uma busca livre na internet (<https://www.google.com.br/>), com as mesmas expressões utilizadas nas demais ferramentas de busca, procedimento que apontou outras duas pesquisas.

O levantamento resultou em um total de 14 pesquisas, que foram organizadas de acordo com seus enfoques temáticos, por meio de dados obtidos em seus resumos e palavras-chave. Embora

Romanowski e Ens (2006, p.46-47) alertem para os limites de se analisar apenas resumos, uma vez que esse elemento das pesquisas pode omitir dados importantes, esse critério foi mantido e considerado suficiente para o objetivo deste breve artigo, que consiste em apresentar dados de uma revisão bibliográfica, realizada no âmbito de uma pesquisa mais ampla, em andamento, que investiga o estado do conhecimento sobre a EJA nos Simpósios Nacionais da ANPUH-Brasil, realizados entre 1961 e 2015.

Das 14 pesquisas localizadas, duas são teses e doze são dissertações, produzidas predominantemente em Instituições públicas de Ensino Superior – apenas uma não apresenta essa característica. O período temporal desta produção está compreendido entre os anos de 2004 a 2014, abrangendo exatamente uma década. A distribuição regional da produção se configura da seguinte forma: sete pesquisas realizadas em Instituições de Ensino Superior (IES) do Sudeste, quatro em IES do Sul, uma no Nordeste, uma no Norte e uma no Centro-Oeste. Quanto ao gênero dos autores, a distribuição se mostrou equilibrada, sendo oito mulheres e seis homens. A *Tabela 1* traz um demonstrativo das áreas dos Programas de Pós-Graduação em que essas pesquisas foram desenvolvidas:

Tabela 1 – Distribuição da produção acadêmica sobre o Ensino de História na EJA por áreas dos Programas de Pós-Graduação

Stricto Sensu

Áreas dos Programas	Número de Produções
Mestrado em Educação	8
Doutorado em Educação	2
Mestrado em História	1
Mestrado em História Social	1
Mestrado em Educação e Formação	1
Mestrado em Educação e Cultura	1

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, BDTD e de IES

Elaborada pelas autoras, 2016.

Os dados indicam que a produção do conhecimento sobre o EH na EJA se insere, na grande maioria, em Programas de Pós-Graduação em Educação. A preocupação com a EJA em Programas na área de História tem pouca representatividade neste volume de produções: são apenas duas, o que significa 14,28% do universo das pesquisas encontradas. Essa constatação representa um novo problema, já que se tomava como pressuposto que as pesquisas sobre o EH na EJA seguiriam a tendência do campo de investigação em EH observada na pesquisa de Caimi (2001), que inventaria e analisa a produção do conhecimento na área, nas décadas de 1980 e 1990, e constatou que dos 110 autores, 35 tinham formação em História, enquanto 22 deles eram oriundos de Programas de Pós-Graduação em Educação. Destes dados, a autora inferiu que “A ênfase na formação histórica sugere que a especificidade da disciplina tem sido resguardada nas produções pedagógico-historiográficas” (CAIMI, 2001, p.50). A preocupação demonstrada pela autora é a de que se conheça o estatuto epistemológico da ciência histórica para fundamentar as pesquisas em EH, a qual pode ser estendida também à linha de pesquisa do EH na EJA.

Nesse sentido, os dados apresentados na *Tabela 1* sugerem que a questão da formação do professor/pesquisador em EH na EJA e do peso dos conhecimentos específicos da ciência histórica merecem análises mais aprofundadas. No entanto, pode-se fazer uma ressalva, considerando a possibilidade de que estes pesquisadores podem ter realizado sua formação inicial em cursos de licenciatura em História e estiveram aprimorando seus conhecimentos em Programas de Pós-graduação em Educação.

Enfoques temáticos privilegiados pelas pesquisas sobre o Ensino de História na EJA

Após a leitura dos resumos, as pesquisas foram classificadas por enfoques temáticos, procedimento inspirado nas análises de Caimi (2001) sobre a produção acadêmica em EH. A

Tabela 2 explicita como se distribui o universo de 14 pesquisas pelos enfoques temáticos:

Tabela 2 – Enfoques temáticos das pesquisas sobre o Ensino de História na EJA

Enfoques temáticos	Número de Produções
Concepção de História/consciência histórica dos estudantes	5
Prática pedagógica do Professor de História	3
Avaliação da Aprendizagem	1
Currículo	1
Livros Didáticos	1
Formação continuada de Professores	1
Educação Patrimonial	1
Ensino de História na alfabetização de adultos	1

Fonte: Teses e Dissertações referenciadas.

Elaborada pelas autoras, 2016.

As temáticas priorizadas nas pesquisas sobre o EH na EJA se aproximam daquelas tratadas no campo de investigação em EH. Sobre os enfoques temáticos privilegiados pela pesquisa em EH, pode-se tomar como parâmetro os onze enfoques identificados por Caimi (2001, p.70), em um universo de 124 produções analisadas:

Relato de experiências de ensino e pesquisa; Questões epistemológicas e metodológicas sobre o ensino de história; Livros didáticos e paradidáticos; Questões político-ideológicas do ensino de História; Ensino de história nas séries iniciais; Formação do professor de história; Políticas educacionais oficiais e currículo de história; História do ensino de história; Linguagens alternativas de ensino; Articulação ensino/pesquisa academia/escola; A questão dos Estudos Sociais.

Fica claro que o campo de investigação em EH possui uma divisão em focos temáticos mais organizados e numerosos, o que se explica pela trajetória mais longa, que lhe confere maior tradição na pesquisa acadêmica. Todavia, em termos de proporção, a

comparação dos resultados deste levantamento (8 enfoques para 14 produções) com o de Caimi (2001) (11enfoques para 124 produções), evidencia que a quantidade de enfoques temáticos sobre o EH na EJA pode ser considerado elevado. Para compreender os motivos desta dispersão da ainda tímida pesquisa sobre o EH na EJA, bem como facilitar o entendimento de como estes estudos contribuem para a construção do conhecimento na área, a partir de agora, apresentam-se de forma breve os objetivos, referenciais teóricos e resultados destas pesquisas, justificando a sua categorização nos enfoques temáticos do *Quadro 2*.

Pesquisas com enfoque na Concepção de História/consciência histórica dos estudantes

Nesta categoria foram inseridas cinco pesquisas. O critério utilizado foram palavras-chave apresentadas, a saber, “Representações Sociais da História” (COSTA, 2005), “Consciência histórica” (BONETE, 2013), “Concepções de História” (BRITO, 2013) e “Consciência histórica” (BARBOSA, 2013). A única exceção deste critério foi a pesquisa de Hickenbick (2009), que não apresenta descritor neste sentido, mas anuncia que seu trabalho versa “[...] sobre o significado que os sujeitos da EJA conferem ao conhecimento histórico”.

A investigação de Costa (2005), *Ensino de história na educação de adultos: entre o ensinado e o vivido as dimensões da consciência histórica*, é a única tese de doutorado classificada neste enfoque temático. Nela, o autor “[...] buscou compreender os significados construídos pelos alunos adultos a respeito da relação entre a História ensinada e a história vivida”. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Sua pesquisa foi subsidiada teoricamente pelas obras de Paulo Freire, E.P. Thompson, Serge Moscovici, Jörn Rüsen e Eni Orlandi, entre outros. Costa (2005) afirmou que em sua pesquisa, foi capaz de detectar “[...] níveis e dimensões das consciências históricas construídas pelos sujeitos da pesquisa”, e que sua contribuição se deu no “[...] campo da educação

histórica de adultos no Brasil, no qual as pesquisas ainda são escassas, de modo especial, em relação ao processo de reorientações curriculares, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”. É importante ressaltar esta última colocação, onde o autor admite a existência de um “campo da educação histórica de adultos no Brasil”.

A pesquisa de Hickenbick (2009), intitulada *Lembrança, interesse e história substantiva: significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da educação de jovens e adultos*, partiu do objetivo central de “[...] analisar as condições que norteiam as relações com o conhecimento, bem como o significado do conhecimento histórico para alunos de um Núcleo de EJA, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, Brasil”. A autora fundamentou seu estudo a Teoria da História de Jörn Rüsen e em outros autores da área da Educação Histórica. Os resultados de sua pesquisa são instigantes, rompendo com ideias que já se tornaram lugar-comum entre os professores da EJA:

[...] os alunos relacionam-se com a História pela valorização do conhecimento histórico específico, e não pelas suas próprias vivências, ao contrário dos professores que preconizam a relação com as histórias de vida como princípio metodológico. [...] Os professores, em geral, não se referem à História como um conhecimento especializado e concebem o ensino e a aprendizagem de História a partir de conceitos estruturais, com destaque para a temporalidade, sendo que os conceitos referentes à construção do conhecimento não surgem como importantes. Os resultados da investigação apontam para a necessidade de um debate acerca da natureza da Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à relação com o conhecimento específico da disciplina História, a qual, como as outras disciplinas, é diluída em projetos de pesquisa e não apresentada sob a forma de conteúdos específicos. Isso corrobora a importância que a Educação Histórica tem dado à necessidade de se valorizar a epistemologia própria da ciência da História na relação ensino e aprendizagem (HICKENBICK, 2009, p.8).

Outra dissertação com enfoque temático nos estudantes da EJA é de autoria de Bonete (2013), e tem como título *Ensino de História, Consciência Histórica e a Educação de Jovens e Adultos*. O

estudo teve como objetivo identificar as relações estabelecidas pelos sujeitos com o conhecimento histórico, analisando se os mesmos atribuíam um sentido prático para a aprendizagem histórica. Participaram da pesquisa 66 alunos do Ensino Médio da EJA de uma escola da rede pública de Guarapuava/PR. Novamente aparecem referências à Jörn Rüsen, subsidiando teoricamente com o conceito de “consciência histórica” além de Agnes Heller, em diálogo com outros autores da EJA e da Didática da História. A pesquisa apontou que a História é entendida pelos sujeitos como uma aliada na “[...] interpretação e compreensão da realidade, do presente e da vida pessoal como parte das mudanças que ocorrem na sociedade”.

A quarta ocorrência inserida nesta categoria foi a dissertação de Brito (2013), cujo título é *O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: as concepções sobre a História presentes nas narrativas dos alunos do CEIEBJA Profa. Dulciney Becker – Londrina – Paraná*. A pesquisa teve como sujeitos alunos de “uma sala de aula multisseriada, formada pelas séries finais do ensino fundamental”, e como metodologia a pesquisa-ação, analisando entrevistas orais e narrativas produzidas pelos alunos, que evidenciaram “[...] a possibilidade de progressão do conhecimento apresentado pelos alunos, assim como a eficácia de uma metodologia que estabeleça como pressuposto a relação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos científicos como forma de aprendizagem da História”. O autor chegou a tais resultados pela análise feita à luz da teoria de Jörn Rüsen, Isabel Barca, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt e Paulo Freire.

A última pesquisa neste é de autoria de Barbosa (2013), *Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos*. Apresenta como objetivo central “[...] investigar a consciência histórica de alunos matriculados na modalidade básica da EJA do Colégio Estadual Visconde de Mauá, na cidade de Goiânia”. Teoricamente se fundamenta em autores da área de Didática da História, e metodologicamente adotou o instrumental proposto por Luis Fernando Cerri. Segundo a autora,

o estudo permitiu “[...] reflexões que se pautaram na experiência histórica dos sujeitos participantes e os vínculos desta experiência com as interpretações que fazem em e na história”.

Pesquisas com enfoque na Prática pedagógica do Professor de História

Neste enfoque temático foram categorizadas três pesquisas. A primeira delas, *A Prática pedagógica dos professores de história na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belém*, é de autoria de Sousa (2009). Seus objetivos foram “[...] analisar a referida prática desenvolvida e identificar as dificuldades e as possibilidades na perspectiva da formação reflexiva dos alunos, com base nos depoimentos de dois professores de História da EJA e três alunos de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Belém”. A autora não especificou em seu resumo os referenciais teóricos que orientaram suas análises. Entre seus resultados, apontou que “[...] os professores de História entrevistados, quando em sua prática pedagógica, viabilizaram situações de aprendizagem a partir do trabalho com evidências históricas, articulando com o conteúdo escolar e o contexto dos alunos, o que promoveu a formação reflexiva dos alunos”.

A dissertação de Frade (2012), *A construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de história na EJA*, investiga como profissionais em início de carreira atuam com o EH na EJA. Os sujeitos da pesquisa foram “[...] quatro professores de História, com um a no máximo cinco anos de experiência docente que atuavam na modalidade presencial da Rede Estadual de Minas Gerais do município de Belo Horizonte”. A autora não mencionou no resumo sua fundamentação teórica. Quanto aos resultados, observou que “Alguns, [...] buscaram construir práticas que se adequassem ao público distinto daquele do ensino regular; outros, porém, não conseguiram perceber as especificidades dessa modalidade de ensino transpondo práticas e materiais do ensino regular”.

Já a pesquisa de Andrade (2011), cujo título é *História e memória nos fazeres docentes ordinários com a EJA*, procurou compreender de que forma alfabetizadoras da EJA, “[...] sem formação específica em História, potencializam, em seus fazeres docentes ordinários, as relações entre História e memória em práticas culturais de visita em museus”. Desta vez, os referenciais teóricos foram mencionados, e entre eles destacam-se autores do campo da cultura, da cultura escolar e da memória, como Certeau, Marie-Chartier, Miranda, Ricoeur, Le Goff, Fenelon, Siman, entre outros. De suas observações e análises o autor concluiu que “[...] os fazeres docentes ordinários construídos nas práticas culturais pelas alfabetizadoras, potencializam relações entre História e memória em visita a museu”, e deixou clara sua intenção em dar continuidade à pesquisa.

Pesquisa com enfoque na Avaliação da Aprendizagem

A dissertação de Rial (2007), *Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: práticas correntes no Ensino Médio em História*, teve como objetivo identificar “[...] práticas correntes de verificação da aprendizagem, procedimentos e instrumentos considerados eficazes, critérios de apreciação dos resultados, eventuais medidas relacionadas à sua divulgação, à discussão com os alunos e ao redirecionamento do trabalho pedagógico”. A coleta de dados se deu através de entrevistas com “[...] coordenadores, professores e alunos de EJA de duas instituições públicas do Município de Cubatão/SP” e a análise foi realizada com aporte teórico sobre concepção crítica de avaliação, EJA e currículo. A autora não deixou pistas sobre o resultado de suas pesquisas no resumo.

Pesquisa com enfoque no Currículo

A pesquisa de Abreu (2011), intitulada *Os saberes históricos escolares e o currículo de História como uma possibilidade emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos*, buscou identificar

elementos de um currículo emancipatório no trabalho de transposição didática realizado por dois professores de História do Ensino Médio na EJA, através de questionários aplicados a onze docentes, e observação/gravação das aulas de dois professores selecionados, durante um bimestre. A autora não explicitou à luz de qual teoria realizou as análises, e seus resultados não apontam os elementos constituintes de um currículo com perspectiva emancipatória na transposição didática realizada pelos sujeitos da pesquisa, fato que a autora atribuiu ao desconhecimento desta perspectiva curricular pelos docentes.

Pesquisa com enfoque nos Livros Didáticos

A tese de Mello (2010) “[...] investiga historicamente a produção de material didático para a EJA, tendo por objetivos o entendimento da trajetória histórica dessa produção desde a constituição da EJA como campo de políticas públicas até o período [...] dos anos 1996 a 2008”. Esta investigação incluiu os sujeitos envolvidos na produção, e a identificação da concepção de EJA e dos fundamentos epistemológicos do ensino e aprendizagem em duas coleções didáticas. O autor utilizou referenciais da História Cultural, da História do Currículo e das Disciplinas Escolares. Entre os resultados, apontou que “[...] os materiais didáticos explicitam tensões entre propostas ideológicas distintas no discurso pedagógico, que por sua vez apresentam clivagens e contradições na efetivação das propostas pedagógicas, em termos de organização dos conteúdos e métodos de aprendizagem nos materiais de ensino”.

Pesquisa com enfoque na Formação continuada de Professores

A dissertação de Sens (2004), intitulada *Uma proposta teórico-metodológica de Estudos Sociais para o Programa de Alfabetização Solidária: uma experiência cidadã na formação de alfabetizadores*, foi a mais antiga pesquisa identificada neste levantamento. Seu objetivo

foi “[...] analisar as contribuições que esta Proposta trouxe ao processo de formação dos alfabetizadores do município de Santa Brígida (BA), numa perspectiva de alfabetização cidadã”. A metodologia contou com pesquisa bibliográfica e documental, além de análise de dados estatísticos e entrevistas, mas não são especificados os referenciais teóricos. A autora concluiu que “[...] a Proposta de Estudos Sociais abriu um leque de possibilidades para que os sujeitos da pesquisa entendessem que para lutar pelos seus direitos é necessário ter uma formação continuada, capaz de possibilitar conhecimentos para saber e poder argumentar e convencer, para assim ter uma vida digna, ser sujeito e agente de seu próprio mundo, profissional cidadão transformador”.

Pesquisa com enfoque na Educação Patrimonial

A dissertação de Lawand (2004), intitulada *Memória e ensino de história: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos*, procurou evidenciar as potencialidades da relação entre memória e o ensino de História. A partir do conceito de memória, o autor analisou dois projetos de ensino da rede pública de São Paulo que contemplavam a temática, bem como uma experiência de ensino de História vinculado ao tema memória na EJA de uma escola pública municipal, tendo uma conclusão favorável a esta metodologia/abordagem de ensino. Trata-se de um trabalho esteticamente belo e incomum, que foi considerado neste enfoque temático em função de uma de suas palavras-chave, que é “Educação Patrimonial”.

Pesquisa com enfoque no Ensino de História na alfabetização de adultos

A dissertação intitulada *O processo de construção do conhecimento histórico para alunos em Educação de Jovens e Adultos: um olhar para as práticas de leitura e escrita*, é de autoria de Pádua (2008).

Esta pesquisa procurou demonstrar a “[...] importância da História, enquanto campo de conhecimento e disciplina, para os alunos que estão em fase inicial de alfabetização, em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, através de práticas de leitura e escrita, bem como da trajetória de vida e escolar dos sujeitos. Como resultado, a autora identificou “[...] até que ponto as práticas de leitura têm favorecido a formação de conceitos do que vem a ser o saber histórico na dimensão de um saber que possibilita, além da interpretação dos fatos, uma leitura de mundo”.

Breves apontamentos sobre a produção acadêmica voltada ao EH na EJA

O levantamento da produção acadêmica do conhecimento sobre o EH na EJA revela que ainda são poucas as investigações nesse sentido. Apontou também que há uma dispersão dos trabalhos por oito enfoques temáticos, fator que pode ser explicado mediante a própria escassez dos estudos. Embora apresentem enfoques temáticos variados, as pesquisas possuem mais elementos que as aproximam do que aspectos que as distanciem, uma vez que é possível observar em todas elas indícios da preocupação de que o EH na EJA articule os conhecimentos específicos – o domínio teórico, epistemológico e metodológico da ciência histórica – com os procedimentos didáticos advindos da área da Educação, e que o processo de ensino contemple as especificidades dos estudantes da EJA, considerando suas experiências sociais como ponto de partida e de chegada do conhecimento histórico escolar.

O enfoque temático que mais aglutinou produções foi o das pesquisas sobre a concepção de História/consciência histórica dos estudantes. Quatro das cinco pesquisas deste enfoque buscaram subsídios na teoria do historiador Jörn Rüsen, que além de contribuições sobre questões teórico-metodológicas da historiografia, traz elementos que corroboram para o desenvolvimento da educação histórica e da didática da História, especialmente por meio do seu conceito de “consciência histórica”.

Se por um lado, chama a atenção a recepção a este teórico alemão entre as pesquisas levantadas, também se destaca a quase ausência de referências a Paulo Freire, um dos brasileiros mais influentes na educação brasileira, e em especial, na EJA. Freire foi mencionado em duas das quatro pesquisas que se apoiam teoricamente em Rösen; diálogo coerente já que Freire é autor da obra *Conscientização*.

A predominância do enfoque sobre a concepção de História/consciência histórica dos estudantes, em detrimento do enfoque na formação e práticas pedagógicas de professores, indica que a tendência é privilegiar o conhecimento acerca dos sujeitos estudantes da EJA, fato que sinaliza para a necessária produção de conhecimento sobre o perfil do professor de História da EJA e seus saberes necessários para exercer uma atividade docente crítica e emancipadora nesta modalidade de ensino. Outros enfoques que possuem apenas uma pesquisa categorizada – como livros didáticos, currículo, avaliação, etc. – também dão pistas sobre promissores objetos de investigação no âmbito do EH na EJA.

Considerações Finais

Esta revisão bibliográfica evidenciou que as pesquisas sobre o EH na EJA predominam no campo da Educação, sinalizando para a necessidade de aprofundamento do diálogo com o campo da pesquisa em História. O contato com estas produções conduz a certos questionamentos, que não podem ser respondidos em curto prazo: as pesquisas sobre o Ensino de História na EJA constituirão, um dia, um campo de investigação autônomo? Seus pesquisadores constituirão, no futuro, uma comunidade científica de investigadores em Ensino de História na EJA? Por hora, este breve levantamento faz crer que o EH na EJA é mais um enfoque temático promissor no âmbito do já consolidado campo de pesquisa em EH.

Referências

- ABREU, Claudia Mendes de. **Os saberes históricos escolares e o currículo de História como uma possibilidade emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- ANDRADE, João Carlos Ribeiro de. **História e memória nos fazeres docentes ordinários com a EJA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- BARBOSA, Aline do Carmo Costa. **Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos**. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- BONETE, Wiliam Junior. **Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, 2013.
- BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>>. Acesso em: 29 Jul.2015.
- BRITO, Danillo Ferreira de. **O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: as concepções sobre a História presentes nas narrativas dos alunos do CEIEBJA Profa. Dulceny Becker**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.
- COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Sæculum – Revista de História**, n.16, João Pessoa, p.147-160, jan-jul. 2004.
- COSTA, José Raimundo Lisbôa da. **Ensino de história na educação de adultos: entre o ensinado e o vivido as dimensões da consciência histórica**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- FRADE, Erica Paula. **A construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de história na EJA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

- HICKENBICK, Claudia. **Lembrança, interesse e história substantiva:** significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da educação de jovens e adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- LAWAND, Diógenes Nicolau. **Memória e ensino de história:** uma experiência na educação de jovens e adultos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para educação de jovens e adultos:** história, formas e conteúdos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MESQUITA, Ilka Miglio de. ENPEH: espaço de diálogo da pesquisa de ensino de História. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História.** Abril de 2011– Florianópolis/SC p.1-20.
- PÁDUA, Josiane Soares de Faria. **O processo de construção do conhecimento histórico para alunos em educação de jovens e adultos:** um olhar para as práticas de leitura e escrita. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.
- RIAL, Adriana Cristina Pires. **Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos:** práticas correntes no Ensino Médio em História. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.
- SENS, Aracy Santos. **Uma proposta teórico-metodológica de Estudos Sociais para o Programa de Alfabetização Solidária:** uma experiência cidadã na formação de alfabetizadores. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- SOUSA, Maria de Fátima Cravo de. **A Prática pedagógica dos professores de história na Educação de Jovens e Adultos:** um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belém. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

PROBLEMATIZANDO O CONHECIMENTO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA BRASILEIRA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DA PRENDIZAGEM

Rosane Fátima Vasques
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –
Erechim
(rosanevasques@uricer.edu.br)

Raquel Dallagnol
Secretaria Municipal de Educação de Erechim/ RS
(raquedallagnol@hotmail.com)

Marlei Dambros
Universidade Federal da Fronteira Sul – Chapecó
(marlei.dambros@uffs.edu.br)

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo analisar a função social da escola pública brasileira diante do contexto da chamada “sociedade da aprendizagem”. Para tanto, compreendemos que nessa sociedade, a educação e o conhecimento têm sido tomados por uma dimensão predominantemente instrumental. Nesse sentido, apontamos algumas políticas e ações estabelecidas a partir da década de 1990, articuladas por organismos internacionais, que vieram a afirmar essa concepção de educação voltada para a formação de habilidades e competências. Em uma etapa final, procuramos problematizar a função social da escola brasileira, expondo considerações sobre o dualismo entre a instituição do conhecimento e a do assistencialismo social. Nesse sentido, buscamos repensar a ideia de conhecimento, articulando o conceito de conhecimento poderoso, como uma forma de promover o desenvolvimento intelectual e igualdade social na escolar.

Palavras-chave: Conhecimento Escolar; Sociedade da Aprendizagem; Educação.

Introdução

O presente artigo tem como foco de análise a problematização da função social que assume a escola brasileira diante do atual contexto da chamada “sociedade da aprendizagem”. Para tanto, partimos da ideia de que a lógica dessa sociedade subordina a educação aos pressupostos inferidos pela economia e a respectiva lógica de mercado. Assim, a competitividade, performance e a produtividade acabam por perpassar os mais variados níveis e etapas da educação, trazendo consigo a lógica de mercado e os princípios individualizadores. Este contexto acaba por repercutir diretamente nas políticas educacionais, conferindo desdobramentos que irão afetar sobremaneira todo o sistema educacional vigente.

Dessa forma, buscamos num primeiro momento esclarecer o que entendemos por “sociedade de aprendizagem”, após, num segundo momento discutir como as políticas educacionais têm se estabelecido no contexto dessa nova sociedade, e, por fim, problematizar como o estabelecimento desta “sociedade da aprendizagem” tem afetado o papel da escola brasileira contemporânea, que parece ter deixado de ser a escola do conhecimento para ser a escola do mercado.

A chamada “Sociedade da Aprendizagem”

Noguera-Ramirez (2009) destaca que a Modernidade, período que inicia no século XVI, tem profunda marca educativa e argumenta, ainda, que ler a modernidade é ler o processo de constituição da “sociedade educativa”. Nessa sociedade, a educação foi a condição necessária para a salvação, o progresso e o

desenvolvimento do indivíduo e nela o sujeito se constituiu humanizado pela educação especializada.

A sociedade educativa pretendeu que todos os sujeitos fossem submetidos a diversos processos de ensino e estivessem dispostos a aprender durante toda a vida. A sociedade é denominada educativa porque a educação não depende só da escola, mas o sujeito deve continuar aprendendo por toda a sua vida, dentro e fora dela, para que assim possa se tornar o novo cidadão proclamado por essa sociedade.

A Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, conformada pela UNESCO em 1971, falava em “sociedade educativa” e assinalava que a sociedade contemporânea teve uma mudança em que a aprendizagem passou a predominar sobre o ensino e a sociedade educativa passou a ser definida como sociedade de aprendizagem. Nessa nova perspectiva, os meios de formação são colocados à livre disposição dos cidadãos, partindo destes a vontade de querer ou não ser educado; assim, a obrigação é substituída pela responsabilidade. Nessa sociedade contemporânea, a educação não é mais um dever do Estado, mas de toda a sociedade, a qual, sendo educativa, deve fornecer oportunidades de aprendizagens para seus cidadãos. A educação não é mais uma obrigação estatal, mas, sim, uma responsabilidade social, partindo da demanda da população – essa é a sociedade da aprendizagem. O indivíduo dessa sociedade é responsável pela autogestão de seu destino. E para que esse destino seja bem sucedido essa autogestão deve estar direcionada a lógica de mercado, já que, na sociedade atual a produtividade e a economia são fatores dominantes. No contexto neoliberal que vivemos é o Estado reduzindo ao mínimo sua responsabilidade sobre a formação dos sujeitos, os quais passam a serem vítimas da meritocracia.

Conforme Lima (2012), atualmente, tem sido atribuída uma centralidade exagerada à educação e ao conhecimento na “sociedade da aprendizagem”, dessa forma, estes acabam sendo

colocados como tendo um caráter salvacionista e ficam aquém de suas verdadeiras potencialidades. A educação acaba se resumindo em preparar o sujeito para adaptar-se a sociedade em constante evolução, e vai cedendo lugar a aprendizagem ao longo da vida, a aquisição de habilidades e competências em vista ao crescimento econômico e a competitividade. O autor coloca que há uma hegemonia dos objetivos econômicos sobre o discurso educacional e sobre medidas governamentais, levando a educação e a aprendizagem a uma dimensão predominantemente instrumental.

Ainda segundo o referido autor “a 'aprendizagem ao longo da vida' é, por essa razão, definida como a 'chave' que permitirá o acesso de cada um a esse mundo novo [...] evitando que o indivíduo fique para trás, enclausurado nos seus limites, déficits e lacunas, sem horizonte e sem vantagens competitivas para progredir” (LIMA, 2012, p. 16). Visando um fim mercadológico, meritocrático do sistema educacional, o currículo e a própria política educacional direcionam-se frente a pontos socialmente “pertinentes” transpassados pela economia, o mercado de trabalho e índices de eficiência. Podemos dizer que a concepção efficientista e utilitarista do aparato educacional orienta-se por determinados paradigmas políticos e sociais, onde no eixo central articula-se propostas relativas ao crescimento econômico e a modernização dos países, assim como a formação de mão-de-obra qualificada, com vistas para o cenário capitalista globalizado.

Neste sentido, a educação torna-se mais um serviço e menos um bem público, a educação é reduzida a dimensão utilitarista deixando de lado seu caráter mais crítico, transformador, o “seu compromisso com o aperfeiçoamento humano, com o aprofundamento da democracia, com as demandas de justiça e de cidadania ativa” (LIMA, 2012, p. 15).

Sennett (2013) considera que a educação tem sido fortemente influenciada pela lógica mercadológica, o que tem gerado cada vez mais desigualdades sociais. O autor descreve esse contexto como sendo parte da “cultura do novo capitalismo”, que

insere novos valores aos sujeitos, baseados na individualização, na capacitação e eficiência para se tornar mais competitivo. Essa nova cultura descrita por Sennett (2013), perpassa por várias dimensões da vida social, e desafia a pensar a educação nessa sociedade conhecida como das “capacitações”, em que o conhecimento é visto não mais como um bem durável, e sim como algo flexível, em que é preciso aprender cada vez mais para competir.

Dessa forma, devido à formação técnica e vocacional dominante, o conceito de aprendizagem ao longo da vida surge nos discursos das políticas internacionais tendo como base a competitividade e a produtividade econômica. E devido a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004), isto, acaba repercutindo no contexto brasileiro e em suas políticas educacionais como veremos na próxima seção.

As Políticas Educacionais como um discurso internacional no contexto da Sociedade da Aprendizagem

Estabelecendo uma contextualização histórica podemos apontar que entre as décadas de 1980 e 1990 efetuaram-se inúmeras reformas educacionais, e os contornos e desdobramentos adquiridos no cenário político brasileiro repercutiram os objetivos expressos em documentos de cunho internacional.

O movimento neoliberal gerou impactos significativos na sociedade contemporânea. Esta viu-se orientada por uma nova perspectiva sociopolítica que veio a permear circunstanciais desdobramentos no sistema produtivo, tecnológico, financeiro, econômico bem como no próprio aparato educacional, estabelecendo conseqüentemente mudanças estruturais que orientavam-se, sobretudo pela liberdade de ação do capital e a livre regulação do mercado. Para tanto, tais concepções possibilitariam desamarrar o desenvolvimento dos entraves estatais e da própria burocratização do setor público, sendo o mercado e o setor privado

condicionantes para uma nova dimensão social e política que viriam a garantir de forma dinâmica a eficiência, qualidade e produtividade socioeconômica. Como ressaltara a teoria neoliberal, a crise que perpassava o mundo no referido contexto não emanava diretamente do sistema capitalista e sim do aparelho estatal (PERONI, 2003) burocratizador, assistencialista e totalitário.

A política educacional, como toda e qualquer política do referido período, veio a adotar uma lógica específica voltada, sobretudo para os novos pressupostos que o então Estado *do Laissez Faire* tomava como expoente. Como nos aponta Azevedo “[...] as políticas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo laço da escolarização, trabalho, produtividade, serviço e mercado.” (AZEVEDO, 2004, P.11). Nessa perspectiva, podemos destacar que as reformas desenvolvidas previam a permanente qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, bem como a técnica e a profissionalização. A educação, portanto se mostrava como um elemento a serviço do plano de ação neoliberal no sentido em que daria suporte aos propósitos industriais e empresariais. Da mesma forma a estrutura educacional poderia servir como um agente transmissor dos preceitos da ideologia do Estado Mínimo e toda sua visão socioeconômica de livre mercado, não intervenção e descentralização.

Entendendo as políticas públicas como o Estado em ação (HOFLING, 2001), podemos estabelecer o entendimento de que parte do Estado, e dos governos nele estabelecidos, a implantação de projetos. A peculiaridade dos projetos, bem como sua ação no que confere as políticas sociais, determinam, conseqüentemente, o direcionamento ideológico e a postura frente ao contexto social que este Estado irá assumir. Nessa perspectiva analítica torna-se reducionista a ideia de um Estado meramente reprodutor de determinações internacionais. Compactuando da apreciação de Azevedo (2004) as políticas públicas são ações estatais que trazem consigo elementos característicos e peculiares de cada sociedade

em específico. Elementos estes, que se interligam ao campo simbólico e cultural, revelando seus valores, perspectivas e possíveis ações. As orientações emanadas de organismos fora do Estado não atingem de forma categórica e homogênea cada contexto social, este último apresenta concepções políticas distintas que veem conseqüentemente a gerar recontextualizações dentro de suas particularidades históricas.

O novo ordenamento financeiro capitalista fez com que determinados grupos e instituições procurassem estabelecer diretrizes econômicas para países pobres e subdesenvolvidos, uma vasta “[...] documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe [...]” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p.47). Com o intuito discursivo de instituir medidas educacionais que melhorassem o desempenho e a qualidade da educação, tais organismos internacionais apontaram recomendações que propiciem seu ideal de desenvolvimento econômico bem como a função do aparato educacional.

Nesse contexto, o Banco Mundial foi um órgão que veio deferir prioridades e estratégias para a educação. Primeiramente devemos destacar que os projetos educacionais articulados pelo Banco Mundial são oriundos de países ricos e feitos por economistas. A ênfase de seus projetos se pautara na regulação do custo/benefício, e não propriamente na qualidade da instrução. A diminuição dos custos e a ampliação da abrangência da educação, no sentido de atender a mais pessoas, tornam-se uma regra defendida pela referida instituição. Segundo análises efetuadas na obra *Política Educacional*

o Banco Mundial recomendava mais atenção aos resultados, sistemas de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p.62).

As análises e os debates proferidos mundialmente nos levam a constatação que a educação continuava sendo pauta de Estado (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p.72). Seguindo a mesma tônica discursiva, a UNESCO demonstrara preocupações com a questão da qualidade e formação educacional, pois através desta ocorreria respectivamente o desenvolvimento econômico e social dos países. O documento “Educação um Tesouro a Descobrir”, mais conhecido como Relatório Delors, destacara a centralidade da educação por concebê-la como um dos agentes de transformação da sociedade. Nessa perspectiva a educação se mostraria como um elemento promotor do desenvolvimento econômico e humano, sendo considerada fundamental para a inserção plena dos cidadãos frente às novas demandas do mundo globalizado. Para a UNESCO, a educação deveria dar respostas as necessidades tecnológicas, bem como as de mercado.

Nessa lógica, a qualidade articulava-se incisivamente a concepção de qualificação da mão-de-obra e as necessidades emanadas pela conjuntura econômica evidenciada. Assim como o Relatório Delors a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, da mesma forma, orientou ações para o campo educacional dos países periféricos, visando transformações no contexto configurado no período. A referida Comissão publicou documentos que orientavam a educação frente à reestruturação produtiva que ordenava a economia no contexto da década de 1990. Para isso a educação básica deveria vir ao encontro com os anseios do mercado de trabalho garantindo, consecutivamente, uma formação condizente com tais pressupostos, assim, “a CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimentos eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: construção de uma moderna cidadania e da competitividade. ” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 54).

Nessa conjuntura de mudanças, a educação passou a ganhar foco e importância nas análises econômicas, sendo concebida como uma promotora do desenvolvimento social. Segundo considerações

expressas nos documentos da CEPAL, o aparato educacional apresentava-se como um elemento de significativa relevância, pois através deste perpassavam transformações de cunho tecnológico, científico, econômico e político. Através dessa perspectiva, a educação apresentava-se como um fator de influência nos índices de desenvolvimento dos países, conseqüentemente a isso, a formação de capital humano, qualificado para as demandas do contexto competitivo contemporâneo, mostrou-se como fundamental na referida circunstância.

Ao se falar em políticas educacionais, no contexto brasileiro, o que se percebe é que o rumo da educação tem sido determinado por políticas internacionais que são operadas pela lógica da competitividade. Organismos internacionais definem o que a educação deve priorizar e criam estratégias para regular esse setor. Percebe-se que a prioridade é desenvolver-se economicamente, subordinar o conhecimento ao mercado. Assim, como a produção de políticas se dá em um contexto de influência (BOWE; BALL; GOLD, 1992), onde o governo busca parâmetros internacionais para formular suas políticas, acabamos entrando nessa mesma lógica. No entanto, esse governo ignora que esses parâmetros internacionais se dão em um contexto de primeiro mundo, bem diferente do seu, que nem de longe desfruta de um mesmo contexto social e econômico.

Libâneo (2012) nos apresenta contribuições para compreender a educação brasileira a partir da influência dos organismos internacionais em uma perspectiva dualista da escola pública, sendo que de um lado, tem-se a escola do conhecimento destinada para os filhos dos ricos, e de outro a escola do acolhimento social para os pobres, esta caracterizada como espaço de interação voltada primordialmente para as funções de assistência social. Segundo o autor, o caráter dualista da escola, que sustenta e reproduz as desigualdades sociais, encontra-se atrelado aos acordos internacionais, firmados a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, sob influências do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Percebe-se que estas grandes organizações internacionais têm imposto um novo gerencialismo ao modo de funcionamento cotidiano das escolas. Assim, valores gerenciais, como eficiência, eficácia, produtividade, qualidade e competitividade passam a definir a estrutura dos processos educativos. Dale (2004) considera que, tendo em vista o contexto neoliberal, o Estado tem passado de regulador para avaliador, e estabelecido metas de desempenho como critério para distribuir seus recursos, perpassando a lógica de administrador das políticas para a gestão das políticas. Constata-se, deste modo, a posição de um Estado mínimo para as políticas públicas, e uma transferência de responsabilidades para outras instâncias da sociedade civil. Dessa forma, visando à cultura da performatividade desenvolvem-se políticas que sustentam ações competitivas e individualistas, voltadas a lógica do “investimento em si mesmo”. Assim, entendemos que como são essas políticas que determinam o rumo da educação, também acabam por determinar o conhecimento produzido neste âmbito. Então, no contexto atual, o conhecimento escolar está subordinado ao conhecimento voltado à lógica de mercado, o que será melhor explicitado na seção que segue.

A função social da escola pública

Ao problematizarmos a função social da escola pública, verificamos que esta encontra-se relacionada a perspectivas e objetivos educacionais considerados notórios na contemporaneidade, ou seja, a formação contínua de habilidades e competências que caracterizam a nossa atual sociedade da aprendizagem (LIMA, 2012). Nesse sentido buscaremos analisar brevemente a concepção de conhecimento da escola pública contemporânea, estabelecendo uma apreciação crítica em torno da

dualidade existente entre a escola do conhecimento poderoso e a escola das aprendizagens mínimas e da socialidade.

A educação, e nesse conjunto a função social da escola, encontra-se objetivamente ou subjetivamente atrelada a influências de organismos internacionais e suas respectivas recomendações. Podemos destacar que, sobretudo, a partir da década de 1990 houve um forte discurso em torno da qualidade, da eficiência e do acesso à etapa educacional básica. A educação nesse sentido passa a ser vista como uma necessidade, o indivíduo, compreendido como um recurso, passa a ser considerado relevante, não somente por este ser consumidor, mas também por ser compreendido como um instrumento de desenvolvimento (LIBÂNEO, 2012).

A grande problemática, nesse sentido, direciona-se na própria concepção pedagógica de educação e de conhecimento articulado nessa conjuntura. Segundo Torres (2001), os pacotes educacionais ofertados pelo Banco Mundial, que visavam dentre outros objetivos a melhoria da qualidade educacional, acabaram por reforçar as diferenciações entre a escola do conhecimento e a escola assistencialista. Assim o fator qualidade e consecutivamente o conhecimento estavam articulados incisivamente na concepção de qualificação da mão-de-obra frente às necessidades emanadas pela conjuntura econômica evidenciada.

Outra crítica que se estabelece, sobretudo na escola brasileira do contexto pós década de 1990, é o fato desta centrar-se majoritariamente em ações socioeducativas. Destacamos que a partir dos anos de 1990 houvera um forte discurso em torno do acesso à educação, inclusive de grupos historicamente excluídos. Podemos citar de forma exemplificadora a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração de Jomtien (UNICEF, 1991) como documentos que trataram da inclusão e do acesso à educação. A questão que problematizamos incide-se no fato, da escola pública priorizar a integração e o acolhimento social, flexibilizando as práticas pedagógicas. Nesse sentido o

conhecimento escolar passa ser um elemento subalterno ao processo de socialização das massas excluídas da escola.

Esse movimento ocasionou um antagonismo entre a escola das massas, dos menos favorecidos, caracterizada pelo acolhimento social; e a escola dos mais favorecidos caracterizada pelo enfoque em torno do conhecimento escolar relevante. (LIBÂNEO, 2012). António Nóvoa (2009) conceituou essa dinâmica como “escola de duas velocidades”, ou seja, uma escola do conhecimento centrada na aprendizagem e na formação, e outra escola focada no assistencialismo, caracterizada pelo acolhimento social de seu público e flexibilização das práticas pedagógicas. A escola das massas passa a se caracterizar mais incisivamente pela socialidade e integração dos sujeitos, do que pelo domínio de conhecimentos e conteúdo (MIRANDA, 2005).

Essa compreensão de socialidade pode ser percebida em documentos como o Relatório Delors (DELORS, 1998) e a Declaração de educação para Todos de Jomtien (UNICEF, 1991). O Relatório Delors expõe a compreensão de educação ao longo da vida que se baseia a em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Nesse sentido o teor do relatório passa a dirigir a noção de aprendizagem e conhecimento em seu corpo textual amparada em princípios como a aquisição de raciocínio lógico e pensamento dedutivo e intuitivo; formação técnico-profissional que visa aplicar na prática os conhecimentos teóricos; o aprender viver que atua no campo das atitudes e dos valores e envolve uma consciência e ações contra o preconceito e as rivalidades diárias que se apresentam no desafio de viver; e o aprender ser que propõe como uma de suas finalidades essenciais: o desenvolvimento do indivíduo, a sensibilidade, o sentido estético e a responsabilidade pessoal (DELORS, 1998).

Dentro das recomendações expostas nos quatro pilares da educação, apresenta-se a clara a noção de formação de competências para a qualificação pessoal, assim como a própria concepção de socialidade, presente na ideia de experiência social

do trabalho em equipe, a interdependência e a compreensão de valores plurais.

Outro ponto de destaque refere-se a própria concepção de conhecimento proposta sobretudo pelo documento de Jomtien, como considera José Carlos Libâneo (2012), uma das problemáticas relacionadas a estas considerações, refere-se ao fato das necessidades básicas (mínimas) acabarem por se transformar em “[...] pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas [...]”. (LIBÂNEO, 2012, p. 19). Em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento.

Neste ponto, concordamos com Young (2007) que aponta que grupos de maior poder na sociedade detêm acesso a determinados “tipos” de conhecimento, revelando conseqüentemente uma disparidade na aquisição do conhecimento e que conhecimento é adquirido. O autor define duas concepções de conhecimento, ao qual definiu: o conhecimento dos poderosos e o conhecimento poderoso. O primeiro é definido por quem detém o conhecimento, sendo que um conhecimento pode ter maior valoração que outro (YOUNG, 2007). Em relação ao conhecimento poderoso, o autor nos expõe que este “é um conceito que se refere ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo”. (p. 1294).

O sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. [...] Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes

de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Segundo Libanêo (2012), a escola pública passa a se caracterizar por uma distorção de objetivos, ou seja, a escola do acolhimento, da convivência, dos valores humanos *versus* a escola do conhecimento, o que vem a legitimar as desigualdades. O acesso é ampliado, no entanto, as diferenciações no que concerne à formação, as aprendizagens são abismais. A escola que sobra para os pobres caracteriza-se como um espaço de acolhimento social. Passamos do direito ao conhecimento ao direito de aprendizagens mínimas para sobrevivência e inserção no mercado de trabalho. O conhecimento utilitarista nesta perspectiva passa a apontar-se de forma predominante, o processo educativo passa a se submeter as agendas que influenciam por sua vez formação educativa dentro de uma lógica instrumental, sendo que atualmente a aprendizagem é o centro do processo educativo e se apresenta como promotora de “novas oportunidades para os jovens e para os ativos desempregados” (LIMA, 2012, p.30).

Considerações Finais

Em meio as problematizações destacadas, sobretudo em torno da própria conceituação de conhecimento, e também pela dualidade que perpassa as instituições públicas educacionais na atualidade, nos questionamos qual seria a função social da escola? Entendemos que cabe a escola garantir a todos os estudantes uma formação geral e igualitária que respeite as diferenças culturais de cada indivíduo que se insere neste espaço. Outro fator de destaque são os saberes pela escola articulados, que devem transcender a objetivos meramente utilitaristas (LIBÂNIO, 2012).

Nesse sentido, entende-se que o conhecimento local e cotidiano dos alunos deve ser considerado; no entanto, não pode ser a base para o currículo. Desse modo, acreditamos que a função da escola, e da educação, não pode se reduzir à produção de um conhecimento esvaziado, que prepara para o trabalho ou para a economia, como tem acontecido na sociedade contemporânea. Ela precisa produzir esse “conhecimento poderoso” e precisa visar à formação humano-histórica do educando (YOUNG, 2007).

Então, concordando com as análises dos teóricos apreciados, compreendemos que a função social da escola é superar uma concepção economicista de conhecimento voltado a utilidade; é transpor a uma ideia focada em conhecimentos mínimos ou restritos ao cotidiano de seus alunos; é transcender a concepção de uma escola voltada única e exclusivamente ao acolhimento social (LIMA, 2012). Temos a compreensão que a inserção social, a formação humanística, o entendimento das particularidades culturais de cada meio, assim como a formação para o mundo do trabalho mostram-se relevantes no atual contexto da contemporaneidade, no entanto a escola deve ter como centro o conhecimento poderoso, e este deve ser a base do currículo de nossa escola. O conhecimento poderoso trazido por Young (2007) é um conhecimento emancipador, distinto da cultura não escolar, é igualmente o conhecimento capaz de romper com o dualismo perverso ao qual Libâneo (2012) nos propõe e aponta como uma das grandes problemáticas da escola pública contemporânea.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DELORS, J. et al. **Educação um Tesouro a Descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrázio. SP: Cortez, 1998.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, novembro/2001.

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.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, mai./ago. 2005.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governmento pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a Tensão entre Público e Privado. **SIMPE-RS**, POA, v. 1, n. 1, p. 11-33, agosto/2003.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Record. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4 ed. RJ: Lamparina, 2007.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial Sobre Educação para Todos. Jomtien, 5 a 9 de março de 1990. Brasília, 1991.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. vol. 28, n. 101, p. 1287-1302. Campinas: Set./Dez. 2007.

A UFFS E A ECONOMIA SOLIDÁRIA: APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E TENSIONAMENTOS

Jair Antunes

Universidade Federal da Fronteira Sul

Jairantunes13@gmail.com

Resumo:

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões preliminares a respeito de uma pesquisa sobre aproximações e distanciamentos dos conteúdos dos (Projetos Pedagógicos de Cursos) dos bacharelados em Agronomia com ênfase em agroecologia e Administração com ênfase na cooperação da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul) campus de Chapecó/SC, em relação aos princípios políticos pedagógicos desta Universidade, especialmente os relativos aos compromissos com o desenvolvimento territorial sustentável através de processos formativos focados no desenvolvimento de outra economia, com novo paradigma para produzir, consumir e viver. Assim, a proposta da pesquisa em desenvolvimento é observar nesses contextos formativos, as presenças e/ou ausências de elementos da economia solidária, refletindo criticamente esse conteúdo em relação tanto à presença da UFFS nesta região, quanto de estratégias de fortalecimento da lógica da economia solidária como instrumento de superação da matriz produtiva hegemônica.

Palavras-chave: Educação superior; Economia Solidária; Trabalho; UFFS; Desenvolvimento territorial;

7. Introdução

Em termos teóricos este artigo se fundamenta em um tripé temático, abordando as inter-relações entre trabalho, economia e educação. Partimos do princípio de que a economia solidária

representa uma possibilidade de construção de instrumentos e tecnologias sociais que recuperam o trabalho autodeterminado. Além disso, a economia solidária representa a síntese da luta dos movimentos sociais e iniciativas que visam a superação do modelo capitalista de produção de bens e serviços. A consolidação deste projeto passa necessariamente pela estruturação de processos educacionais, que se tornem processos civilizatórios, especialmente no ensino superior, que promovam um ciclo de elevados compromissos com a ética, a liberdade e a solidariedade.

Inicialmente focaremos na Universidade e a Economia Solidária, apresentando uma abordagem preliminar de um tema mais complexo, procurando delimitar e localizar o leitor do trabalho a partir de uma trajetória histórica da UFFS, dos cursos que estão sendo analisados, e os documentos que orientam e definem as estratégias e políticas que estabelecem as características da universidade. Daremos destaque ao seu papel central no desenvolvimento territorial. Em seguida desenvolveremos uma análise do encontro da economia solidária com a educação popular para a humanização do trabalho e autonomia dos sujeitos. Neste sentido, descreveremos, com apoio teórico de autores tanto da pedagogia como da economia solidária, os pontos de convergência entre estes dois campos sociais, reafirmando o compromisso de que os processos educativos e ações educacionais se tornem de fato processos civilizatórios.

2. UFFS e Economia Solidária: contextualizando o tema da pesquisa

A Universidade Federal da Fronteira Sul despontou como uma esperança de fortalecer as lutas dos movimentos sociais e os projetos emancipatórios. A história de surgimento da UFFS simboliza a capacidade de mobilização de diferentes atores sociais, conforme aponta o documento base da I COEPE:

O lugar (geográfico, político e social) de nascimento da UFFS está longe de ser algo irrelevante. Além de inseri-la na história do Ensino Superior brasileiro como a primeira universidade pública federal nascida dos movimentos sociais, tal fator atua decisivamente sobre a construção de sua identidade e para a definição de sua missão, objetivos, diretrizes e políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2010, p. 9).

São importantes os avanços que a Universidade Federal da Fronteira Sul tem apresentado nos aspectos políticos, sociais e pedagógicos. A partir da criação da universidade em 2010, as deliberações da I COEPE (Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão) se voltaram para a definição dos cursos de graduação. Estes cursos ficaram voltados para a transformação da realidade regional, buscando a superação da matriz produtiva dominante e geradora de um sistema de exclusão socioeconômico, contribuindo na implementação de um projeto de desenvolvimento territorial articulado com outras forças governamentais e dos movimentos sociais.

A UFFS está relacionada como o território em sua história e identidade, pois seu nome se remete ao o qual ela abrange. É importante salientar que a compreensão de território vai para além de uma análise do espaço, como explica o geógrafo Milton Santos (2002):

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, das resistências, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (SANTOS, 2002, p. 96)

Neste sentido os estudos e pesquisas desenvolvidas devem lembrar que as riquezas e potencialidades de um território fiquem a serviço de toda população. Ainda, no sentido dessa conexão da

UFFS com o território e sua importância na região, se preconizou, no processo de acesso à universidade, garantir o direito dos estudantes oriundos de escola pública continuarem sua educação em uma instituição com ensino gratuito, fato que orientou o planejamento institucional: “[...] Seus programas, seus cursos, suas atividades acadêmicas foram pensados e planejados tendo como destinatários alunos de escola pública, algo, de certa forma, inédito para estes atores sociais” (DAMBROS; PETRY, 2014, p. 5).

Os cursos de Agronomia com ênfase em agroecologia e Administração com ênfase na cooperação, selecionados para análise nesta pesquisa, são parte importante deste projeto de universidade popular, que ultrapassa os limites de Estado, e está baseado principalmente nas características sociais, culturais e econômicas com a forte presença da agricultura familiar e camponesa. Buscou-se, a partir dessa realidade, estruturar uma instituição pública de educação superior como referência para promover um novo jeito de se produzir e consumir alimentos, e de se relacionar com a terra e sociedade. Estes e outros princípios foram forjados no processo coletivo de construção da UFFS:

[...] o Movimento Pró-Universidade apostou na construção de uma instituição de ensino superior distinta das experiências existentes na região. Por um lado, o caráter público e gratuito a diferenciaria das demais instituições da região, privadas ou comunitárias, sustentadas na cobrança de mensalidades. Por outro lado, essa proposta entendia que, para fazer frente aos desafios encontrados, era preciso mais do que uma universidade pública, era necessária a construção de uma universidade pública e popular. (UFFS/RELATÓRIO MOVIMENTO PRÓ-UNIVERSIDADE, 2008 apud DAMBROS, 2015, p. 60).

Reafirmando o compromisso de que é preciso superar o modelo e processo de modernização do campo, voltado para interesses dominantes, cuja implantação tem provocado fatores de concentração de renda e riqueza, e em consequência, uma violenta exclusão através do empobrecimento social de grande parte de nossa população que há anos tem encontrado na migração a única

possibilidade de alguma melhoria de vida. Neste sentido, durante o processo de mobilização para a criação da UFFS, foi possível perceber nas lideranças dos movimentos sociais a percepção de que é necessário mais que uma universidade pública, ela precisa ser pública e popular, para pensar e estruturar um projeto sustentável e solidário de ensino superior.

Reafirmando este compromisso, durante os debates do movimento pró-universidade se definiu os pontos fundamentais da UFFS:

O Movimento Pró-Universidade propõe uma Universidade Pública e Popular, com excelência na qualidade de ensino, pesquisa e extensão, para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos na identificação, compreensão, reconstrução e produção de conhecimento para a promoção do desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do País, tendo na agricultura familiar e camponesa um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento. (UFFS, 2008, p.9)

A forma encontrada de aproximar os interesses da comunidade com a universidade foi a I COEPE, que em seu primeiro evento, teve como tema: “Construindo agendas e definindo rumos”, com o objetivo de aprofundar a interlocução institucional com o movimento social e lideranças da região. Foram realizados onze fóruns temáticos distribuídos nos seguintes temas: (1) Conhecimento, cultura e formação Humana; (2) História e memória regional; (3) Movimentos Sociais, cidadania e emancipação; (4) Agricultura familiar, agroecologia e desenvolvimento regional; (5) Energias renováveis, meio ambiente e sustentabilidade; (6) Desenvolvimento regional, tecnologia e inovação; (7) Gestão das cidades, sustentabilidade e qualidade de vida; (8) Políticas e práticas de promoção da saúde coletiva; (9) Educação básica e formação de professores; (10) Juventude, cultura e trabalho; (11) Linguagem e comunicação: interfaces. (UFFS/FILOSOFIA, 2010, p. 18).

Tais temas contribuem para se distanciar do projeto pedagógico neoliberal e assumir um caráter de uma universidade pública e popular, que precisa ultrapassar os limites da crítica ao projeto de globalização e propor inovações pedagógicas para o ensino superior.

Ao analisar a configuração do currículo da UFFS, Dambros e Petry (2014) ressaltam o caráter popular que marca a história e desenvolvimento curricular da instituição e indicam as seguintes características da IES:

(...) o acesso à UFFS deve contemplar o público egresso da escola pública; o currículo deve contemplar a realidade e o desenvolvimento regional; os percursos formativos devem levar em consideração o público a que a universidade se destina; apesar de seu caráter popular, a universidade não deve abrir mão da excelência acadêmica. (DAMBROS; PETRY, 2014, p. 3).

Nos cursos de graduação, o lugar de reflexão e expressão das concepções que se tem sobre educação, sobre a universidade e sua função social, sobre as possíveis articulações entre ensino, pesquisa e extensão estão contidos nos PPC (Projetos Pedagógicos de Curso). Portanto, a análise destes documentos pode indicar aproximações e distanciamentos entre a perspectiva sinalizada pelo caráter popular da UFFS e sua efetiva realização pelos cursos.

Os PPCs, tomando por base os padrões de qualidade na formação do profissional cidadão no âmbito da graduação, pressupõem rupturas com o presente e promessas para o futuro, constituindo-se em ação intencional de pessoas, instituições e grupos, com sentido explícito, com compromisso definido coletivamente. Por isso, todo PPC é, também, projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária, não podendo estar alijado do contexto social, uma vez que ele é histórico e socialmente determinado. (LOPES NETO et al, 2008, p. 48).

No caso analisado, a universidade também compartilha um currículo organizado em torno do compartilhamento de

domínios formativos. Essas diretrizes impactam os PPC de forma a contemplar cada um dos domínios que se caracterizam da seguinte maneira:

O primeiro – **domínio comum** (inicialmente chamado de tronco comum) - tem como princípio orientador a formação básica e cidadã e se destinava a um perfil de aluno que pode ser entendido como popular. Já o domínio conexo expressa um conjunto de saberes que transitam entre áreas ou cursos afins. O domínio específico compreende um conjunto de saberes vinculados à constituição dos perfis profissionais (DAMBROS; PETRY, 2014, p. 9).

Neste estudo nosso olhar se volta especialmente para os PPCs dos cursos de bacharelado em Agronomia com ênfase em agroecologia e Administração com ênfase na cooperação, mas também levará em conta a análise todo o processo de constituição da universidade, sua política e contexto curricular, que, apesar de ter passado por transformações, como apontam M. Dambros e Petry (2014) que identificaram em sua pesquisa a redução dos componentes de domínio comum (direcionado para a formação básica e cidadã), a UFFS representa muitos avanços como “espaço de construção de novos protagonismos históricos sociais emancipatórios” (p. 11). Os mesmos autores apontam problemáticas e tensionamentos que ainda distanciam a UFFS de sua caracterização fundadora, a de ser uma universidade popular.

Assim, a tarefa da pesquisa em desenvolvimento que é objeto deste artigo é contribuir para uma análise crítica que possibilite outras leituras acerca de aproximações e distanciamentos das propostas dos PPCs dos cursos em análise em relação aos compromissos da universidade e em relação aos princípios fundantes da economia solidária. Os principais documentos que serão analisados, além dos PPCs dos cursos citados, são as “Diretrizes Políticas Metodológicas para Educação em Economia Solidária” , o documento base da I COEPE que define as políticas norteadoras e agendas prioritárias de ensino, pesquisa e extensão da UFFS, o PDI (Plano de Desenvolvimento

Institucional da UFFS) e o PPI (Projeto Político Pedagógico Institucional da UFFS).

As questões que nos orientam no processo de pesquisa questionam de forma mais ampla como a economia solidária pode se constituir como um caminho para a Universidade Federal da Fronteira Sul fortalecer seus objetivos em torno de suas características de universidade pública e popular. Também refletir sobre os limites da educação crítica (ao modelo e ao sistema), e quais suas possibilidades da UFFS articular trabalho, educação e cultura na perspectiva da economia solidária como projeto do caráter popular da UFFS. Mais especificamente, orienta nosso olhar pensar como a economia solidária está configurada nos PCCs de bacharelado em Agronomia com ênfase em agroecologia e Administração com ênfase na cooperação da UFFS, investigando as aproximações e distanciamentos dos seus conteúdos com a economia solidária.

3. Encontros entre a Economia Solidária e a Educação Popular: princípios educativos da Economia Solidária

Para pensar processo de transformação significativos no contexto atual da sociedade acreditamos que a educação precisa das contribuições da economia solidária, tanto quanto, a economia solidária precisa da educação para proporcionar um salto de qualidade em todas as formas de vida. Paulo Freire é categórico ao afirmar que é preciso “Ver a vida crítica e criativamente”, neste sentido aponta para superação da modernidade com a construção de projetos alternativos que podem parecer utópicos, mas que ao caminhar continuamente podemos concretizá-los:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refugio dos que não atuam ou (como) inalcançável pronuncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrario, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente

constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. (FREIRE, P. 2001, p. 85).

Ao olharmos para a concretude das nossas comunidades, rurais e urbanas é preciso perceber que para além de problemas existem potencialidades, que ficam neutralizadas nos sujeitos pela falta de oportunidades de debates e ações concretas no sentido de transformar sonhos em projeto realizáveis: “Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho da criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização” (FREIRE, 1987, p. 85).

Ana Maria Freire, conseguiu transformar uma homenagem ao grande educador Paulo Freire em um livro que continua trazendo ensinamentos no caminho de uma “Pedagogia dos sonhos possíveis”, na apresentação do livro afirma: “[...] precisamos [...] reavivar em nós mesmos nossa capacidade ontológica de sonhar, de projetar para um futuro mais próximo possível dias de paz, equidade e solidariedade” (FREIRE, A. 2001, p. 17). Como afirma Marta Harnecker (2000) precisamos compreender, “[...] a arte de descobrir as potencialidades existentes na situação concreta de hoje para tornar possível amanhã o que no presente parece impossível” (HARNECKER, 2000 apud FREIRE, A., 2001, p. 32).

A educação e a economia solidária são campos de conhecimento que nos desafiam a ter uma postura crítica, mas, acima de tudo, precisamos propor ações e tecnologias para impulsionar a sociedade a caminhar constantemente em busca de um mundo melhor.

A junção dessas duas forças trazem a condição de desenvolver o empoderamento popular, tendo o sentido do conceito de poder, em Foucault, para além da ideia de repressão e lei, o poder se torna produtivo, positivo e emancipatório (POGREBINSCHI, 2004). Ou seja, analisando o poder não em sua face repressiva e sim na sua capacidade mobilizadora e produtiva.

É fato que trabalho e educação, foram transformados em mercadoria por uma economia capitalista. O desafio de uma educação popular é retomar o princípio dessas atividades a favor dos trabalhadores, reconhecendo como funciona a economia na sociedade.

Neste sentido a economia abrange a administração dos recursos financeiros e é notório seu papel para reestruturar uma sociedade livre. É preciso salientar que reconhecemos a importância do capital em qualquer forma de organização social, portanto, não somos contra o capital em si, mas contra as anomalias sociais provocadas pelo capitalismo concentrador. Partimos dos conceitos de infraestrutura e superestrutura definidos por Marx para pensar as relações de produção e trabalho (infraestrutura, que sinteticamente seria a economia) e sua mútua influência com processos mais amplos que formam a superestrutura da sociedade (cultura, educação, religião, estruturas de poder político, instituições, etc.). Em um sentido metafórico, a economia (que em Marx seria a infraestrutura) cumpre na sociedade o mesmo papel que as fundações, vigas e pilares possuem para o levantamento de um prédio. Sem essas estruturas físicas constituídas por estacas, formas, ferro e concreto, fica impossível levantar um edifício. Esta sociedade poderia ser construída através da democratização dos recursos financeiros e dos meios de produção que representam a estrutura que vai sustentar a edificação de uma nova sociedade.

Esta possibilidade de uma nova estrutura social associada ao “trabalho livre para si” se constitui como real e concreto caminho para superar a atual matriz econômica. A expressão “para si” parte da concepção de Duarte (1993) que, ao analisar a possibilidade de superação do capitalismo, coloca que esta somente será consolidada como uma obra coletiva de indivíduos autônomos:

(...) a formação da individualidade para si não pode ser vista apenas como consequência da instauração de novas estruturas políticas e

econômicas, mas sim uma condição fundamental para o próprio processo de transformação das estruturas atuais e nas relações sociais alienadas que as mantém (DUARTE, 1993, p. 175).

A competição é estratégia capitalista para desenvolver os meios de produção e conseqüentemente seus proprietários, mas não é aplicável para o mundo do trabalho, pois se todos competirmos nos bloquearemos. O melhor resultado é quando os participantes do grupo fazem o melhor “para si”, o resultado se multiplica no grupo (DUARTE, 1993). A partir da prosperidade coletiva, em cada território, com suas especificidades, através de um projeto popular e democrático, num processo articulado de revolução social e revolução política, construir uma nação soberana nos aspectos econômicos, políticos, militares e tecnológicos.

Podemos escolher entre estudar para a servidão moderna capitalista, que serve ao fantasioso neoliberalismo de obediência aos interesses colonialistas globalizados, com suas fórmulas prontas para a felicidade que servem apenas para a continuidade do modelo explorador, ou o caminho árduo, trabalhoso e militante do projeto revolucionário pensado e estruturado com mãos e mentes, comprometidos com a vida com qualidade para todos.

Partimos da premissa que o homem como sujeito histórico é capaz de assumir o controle de mudanças da natureza e de si próprio para constituir uma realidade que é cultural. Para Marx e Engels (1993) o homem se constitui de acordo com o modo de produção, capacidade que é exclusiva do humano: “O que eles [os indivíduos] são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais da sua produção” (MARX; ENGELS, 1993 apud ALVES, 2012, p. 92).

Considerando essas afirmações, se torna fundamental perceber que o trabalho é o principal elemento da prosperidade humana, livrando o homem dos processos exploratórios condicionados dentro do mercado capitalista. Assim, uma formação profissional que apresente a possibilidade de trabalho em

economia solidária e autogestão, permite que os indivíduos construam a si mesmos em uma nova relação de produção.

Somos desafiados a superar a pedagogia de mercado onde o setor privado vende pacotes de ilusões pedagógicas consumistas e ingressar na educação popular solidária que é um território fértil para o educador/mediador aliar a capacidade de protesto com a capacidade de propor. Como insiste Freire, é preciso denunciar e anunciar. E neste sentido, o mesmo autor afirma que a educação não transforma a sociedade, mas a sociedade não se transforma sem educação. A educação, portanto deve apontar para inovações criativas que se relacionam com o trabalho, pois trabalhar é criar e estudar é trabalhar.

As iniciativas de economia solidária fazem surgir uma nova cultura e uma nova concepção de mundo que é gestada por esta classe no interior da sociedade capitalista, demonstrando ser possível frear o desmonte econômico, socioambiental e da democracia estabelecido pela classe dominante em dimensões globalizadas.

A autogestão para educar, produzir, e governar tem se mostrado como um poderoso instrumento e invento histórico da humanidade para se colocar como uma alternativa ao modelo capitalista de produção. A autogestão tem se constituído ao longo de sua história como uma pedagogia que se aprimora num novo projeto de sociedade que tem na participação, na democracia e na distribuição justa das rendas seus maiores princípios. Segundo Singer (2002) a empresa solidária se administra democraticamente, ou seja, em sua organização se pratica a autogestão, fato que exige tempo de experimentação por parte dos trabalhadores.

Para analisar a autogestão como processo educativo, pensamos ser possível utilizar as contribuições do enfoque histórico-cultural de Vigotski (1996), pois, para este autor o desenvolvimento humano tem como determinante o meio social, e este processo acontece principalmente pela aprendizagem da linguagem. Alves (2012) ao comentar sobre as relações entre as

práticas sociais e as atividades mentais dos sujeitos na teoria de Vigotski, afirma:

Na concepção Vigotskiana, o ambiente social possibilita a apropriação e assimilação pelo indivíduo dos recursos sógnicos responsáveis pela mediação das ações humanas, disponíveis na cultura. É através desse movimento que cada indivíduo se torna um ser humano. O uso de signos como recursos mediadores, auxiliares na composição do funcionamento psicológico humano, transforma a atividade natural (funções psicológicas elementares) em prática social, e, concomitantemente, emergem daí formas complexas de pensamento e de comportamento” (ALVES, 2012, p. 166).

De acordo com a teoria sócio-histórico-cultural de L. S. Vigotski, a origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, estão vinculadas às interações que ocorrem entre o sujeito e a sociedade, a cultura e a sua história de vida.

É cada vez mais aceito entre educadores e psicólogos que o desenvolvimento das habilidades intelectuais é construída a partir da ação do ser humano sobre o ambiente sócio histórico em que vive e atua e deste sobre a pessoa (CAMPOS, 1992). Neste sentido, levantamos a hipótese de que o ambiente de autogestão desenvolve processos educativos através da dialética intensa envolvendo diálogos e tensionamentos, próprios dos processos de gestão. Sendo assim, um campo favorável para as mediações linguísticas que contribuem no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos. É neste sentido que as contribuições da teoria da aprendizagem de Vigotski é fator preponderante para a estruturação de uma autogestão democrática e pedagógica.

Quando nos referimos à autogestão pedagógica é pelo fato de ser aplicado a um grupo de sujeitos trabalhadores que passam por um processo de aprendizagem. Sua inserção em um grupo de autogestão, se apresenta como novidade, que exige uma postura de abertura intelectual para reaprender a ler o mundo, para além da venda de mão-de-obra, assumindo a responsabilidade de entendimento e governança do empreendimento que leva em conta

o conjunto dos fatores ambientais. É neste movimento que se dão as condições de aprendizagem e desenvolvimento humano no contexto da autogestão.

A pesquisa de Vigotski se concentrou na análise do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesta análise identificou o que ele denomina de zona de desenvolvimento proximal, que representa o lugar da mediação linguística nos ambientes escolares. Segundo Vigotski (1996) há uma inter-relação entre aprendizado e desenvolvimento desde os primeiros momentos em que a criança interage com o meio e outras pessoas, sendo neste processo a mediação da aprendizagem o fator preponderante.

No caso da autogestão, identificamos processo similar, pois nestes ambientes ocorrem mediações pedagógicas contínuas, recíprocas, alternadas e coletivas entre todos os sujeitos participantes do grupo. Existe nos sujeitos uma condição prévia ao seu envolvimento com a autogestão, composta por um conjunto de conhecimentos históricos e de experiências que forma o que poderíamos relacionar, com o que Vigotski denomina ZDR (zona de desenvolvimento real). Segundo Vigotski o desenvolvimento potencial é resultado da mediação, através de orientação e colaboração com os companheiros na resolução dos problemas.

A teoria sócio-histórica da aprendizagem, como o próprio Vigotski denomina, está colocada pedagogicamente a serviço do desenvolvimento humano (NEVES; DAMIANI, 2006). Os sujeitos encontram na materialidade dialética da autogestão as condições de modificarem a si próprios e ao meio, em processos educativos que acontecem desde a execução de tarefas básicas até as grandes decisões de estratégias e planejamentos para os empreendimentos solidários.

Neste sentido, partimos da análise de que o empoderamento popular passa por processos psicológicos de aprendizagem, portanto, a vivência da autogestão pode gerar mudanças de comportamentos nos sujeitos envolvidos. A

autogestão como forma de organização do trabalho, pode ser capaz de superar os atuais modelos de produção tanto de bens como de conhecimento e da democracia política para forjar dentro do próprio capitalismo um modelo que o supere para elevação da qualidade de vida de todos e não apenas de privilegiados, donos e controladores do poder econômico.

E neste sentido a educação popular solidária propõe a autogestão como projeto. Inserida nos processos pedagógicos para inovar a relação do sujeito com o objeto, na teoria com a prática para a efetiva resolução de problemas sociais e tecnológicos no contexto das comunidades. Pois acreditamos que o ambiente social da universidade é potencialmente favorável para a implementação de novas tecnologias sociais, como a autogestão.

4. Considerações Finais

A partir do que foi apresentado, fica claro que é preciso pensar a construção de uma educação universitária comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Esta deve refletir as experiências históricas para tecer uma nova concepção de mundo. Com base na experiência cotidiana dos ambientes educacionais escolares e de trabalho, elaborar um novo saber, que tem suporte na pesquisa e na aplicação prática dos projetos propostos na intersecção da universidade com a comunidade, que busquem resolver os problemas enfrentados em todo o território de atuação da UFFS.

Referências

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. – Chapecó: Argos, 2012.
CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação. **Psicol.**

cienc. prof., Brasília , v. 12, n. 1, p. 4-13, 1992 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 out 2015

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001. p. 85-86.

FREIRE, Ana Maria A. (Org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

LOPES NETO et al. Um olhar sobre as avaliações de Cursos de Graduação em Enfermagem. **Rev Bras Enferm**, vol. 61, n. 1, Brasília jan./fev; 2008. (p. 46-53)

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, Vol. 1, n° 2, abril 2006.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova**, São Paulo , n. 63, p. 179-201, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Out. 2015.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 6. Ed. São Paulo: Studio Nobel, 2002.

SINGER, Paul. **Introdução a economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

UFFS. **Relatório das atividades e resultados atingidos**. Grupo de trabalho de criação da futura universidade federal com campi nos estados do PR, SC e RS. Março de 2008.

UFFS/FILOSOFIA. Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia. Chapecó, SC , 2010.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA

Luana Angélica Alberti
Universidade Federal da Fronteira Sul
luana.albertti@yahoo.com.br

Juliane Colling
Universidade Federal da Fronteira Sul
julianecolling_gti@hotmail.com

Salete Teresinha Tartari
Universidade Federal da Fronteira Sul
salete.tartari@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo sintetiza um estudo realizado a partir de leituras de produções do autor Angel Pino. Teve como objetivo compreender como se dá o ato de conhecer e a inserção da criança no mundo cultural. Pode-se verificar que a inserção da criança, inicialmente um ser biológico, no mundo cultural se dá pela mediação exercida pelo outro, no processo de aquisição de conhecimentos e comportamentos historicamente construídos pela sociedade ao longo do tempo. Por meio desse estudo, procura-se contribuir com as discussões a respeito da temática, no sentido de despertar um olhar mais compreensivo à fase da infância, terreno fértil da constituição humana, que amplia sua potencialidade ao ser mediada intencionalmente.

Palavras-chave: Conhecimento humano, desenvolvimento do ser humano, mediação.

1. Introdução

Como é interessante o desenvolvimento de uma criança, seus primeiros movimentos, os primeiros objetos que consegue segurar, seus primeiros passos, suas primeiras palavras! Essa construção parece algo tão natural, tão comum, pois acontece com todo ser humano, que nem sempre observa-se a complexidade do processo. Compreendendo que esse desenvolvimento não é tão simples quanto parece e que envolve uma série de fatores que determinam seu grau, propõe-se nesse artigo abordar, de forma sintetizada, como se constrói o conhecimento humano e como a criança passa de um ser biológico para um ser cultural. Para tanto, esse artigo está pautado em alguns trabalhos do pesquisador Angel Pino. O autor (1933-2013) é graduado em filosofia e teologia e doutor em psicologia, pesquisou desde 1989 a psicologia educacional na perspectiva histórico-cultural.

No artigo é discutido, inicialmente, como se dá o conhecimento humano, apresentando a dualidade com que essa questão foi abordada ao longo da história e expondo duas propostas de solução para esse problema, com base na concepção interacionista e histórico-cultural.

O artigo aborda, também, a forma como o autor interpreta os escritos do interacionista Jean Piaget e da psicologia histórico-cultural soviética, referenciando, principalmente, a influência de Vygotsky nessa corrente.

Na sequência, propõe identificar como se dá a inserção da criança no mundo da cultura, identificando, também, como ocorre a internalização dos conhecimentos produzidos pelo outro.

2. Diferentes concepções sobre o conhecimento humano

Segundo Pino (2001), conhecer o saber humano sempre foi objeto de reflexão filosófica, destacando-se, desde a antiguidade

grega, em dois campos da filosofia: a Epistemologia e a Lógica, que podia se confundir à Psicologia.

No final do século XIX, a psicologia distanciou-se da Epistemologia e da Lógica, aproximando-se das ciências naturais, as ciências biológicas. No entanto, carregou consigo algumas características do debate epistemológico que se arrastam até os tempos contemporâneos, que é a dificuldade de conciliar dois aspectos do ser humano, essenciais para suas relações com o mundo físico e social, que são: *razão* e *sensibilidade*. Para Pino (2001), isso explica porque as respostas dadas à questão de como se dá o conhecimento humano tendem a polarizar-se em dois extremos, o racionalismo e o empirismo.

No entanto, segundo Pino (2001), nem o empirismo ignora totalmente o papel da razão, nem o racionalismo ignora totalmente o papel da experiência.

Partindo dessa compreensão, o autor promove uma discussão sobre o dualismo a que essas duas correntes conduzem, pontuando *razão* e *experiência* no ato de conhecer.

O conhecer humano é um tipo de atividade que implica uma relação e, como tal, envolve não dois, mas três elementos: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento (PINO, 2001). De acordo com o autor, essa relação pode ser representada pelo esquema: $S<Z>O$, em que S é o sujeito, O é objeto e Z é aquilo que torna possível o objeto ser conhecido pelo sujeito, já que o conhecer não é obra exclusiva do sujeito nem do objeto, nem mesmo de sua interação, mas implica, necessariamente, a ação mediadora. Não levar esse fato em consideração explica as soluções dualistas da filosofia do conhecimento.

Para Pino (2001, p. 23), no sentido comum,

[...] conhecer é simplesmente incorporar as propriedades dos objetos, diretamente acessíveis à percepção sensível, reconstituídas internamente numa espécie de cópia fiel do real que é a imagem

mental. Conhecer o real é percebê-lo tal como se apresenta à experiência sensível.

Porém, o próprio autor, trazendo contribuições de Jean Piaget (1966), afirma que, incorporar propriedades é insuficiente para definir o conhecer humano, pois conhecer implica captar transformações, o que só seria possível por meio da reconstrução mental.

Perpassando a história da filosofia, Pino (2001) destaca que existem indagações que constituem teorias epistemológicas que são objetos de discussão também nos tempos atuais. Como exemplo, pode-se citar o questionamento: O mundo captado pela sensibilidade é o mundo real ou seria criado pela razão?

Tentativas de respostas a essas perguntas são elaboradas por filósofos desde os tempos de Parmênides no século V a.C.. No que diz respeito ao questionamento, Pino (2001, p. 23) entende que “[...] entre razão e sensibilidade existe, ao mesmo tempo, tensão e cumplicidade. Nenhuma delas, separadamente, têm acesso à realidade do mundo”.

Para firmar sua compreensão, o autor recorre às concepções de Marx, quando afirma que, transpor as fronteiras da sensibilidade para chegar à essência das coisas é obra da razão e define o conhecimento científico. A questão principal, que aí se põe, é saber como ocorre a transposição das barreiras entre a sensibilidade e a razão.

Para a questão sobre a natureza do conhecer humano, existem duas respostas historicamente constituídas, que são tentativas de dois grupos com construções distintas, os *racionalistas* e os *empiristas*. No grupo dos racionalistas pode-se citar Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C), enquanto no grupo dos empiristas, sofistas e estoicos, Zenon de Cício (340-264 a.C.) e Lúcio Sêneca (4 a.C.-65 d.C.).

Para Platão, segundo Pino (2001), o que revela a verdadeira natureza do mundo e das coisas não é a experiência sensível, mas as formas ou ideias universais, que são inacessíveis aos sentidos e

acessíveis unicamente pela razão. Nesse sentido, a sensibilidade fala das coisas, a razão diz o que elas são.

Alguns anos após as contribuições de Platão, Aristóteles explica a natureza humana como unidade composta de matéria (*o soma*) e de forma (*psyké*). A *psyké* é racional, no entanto, a razão é ao mesmo tempo passiva – ligada à imaginação, dedução, e ativa – independente da experiência sensível. Para Aristóteles, embora reconhecendo o papel da experiência sensível como forma de conhecimento, o conhecimento verdadeiro vem da razão ativa (PINO, 2001).

Como pode-se observar, houve um pequeno avanço de Platão à Aristóteles no sentido de romper com o dualismo. Platão ignorava a sensibilidade como forma de conhecer, já Aristóteles a considerava, porém, a fonte do conhecimento certo continuava sendo a razão (PINO, 2001).

Na corrente oposta de resposta à questão do conhecimento humano, os estoicos enfatizavam a origem sensível do conhecimento. Para eles “[...] os sentidos proveem a alma dos primeiros materiais para o pensamento [...]” (PINO, 2001, p. 25).

Locke, citado por Pino, também na corrente empirista, afirma que antes dos materiais a alma é como uma folha em branco, apesar disso ela não é meramente receptiva, ela elabora esses materiais o que leva ao conhecimento verdadeiro. “A sensação por si só, não leva a esse conhecimento” (PINO, 2001, p. 25).

Em tempos mais recentes, a discussão racionalismo (razão) x empirismo (experiência) foi representada por pensadores como Descartes (1596-1650) e Kant (1724-1804) de um lado e de outro, Locke (1632-1704) e Hume (1711-1776).

Para Descartes, o conhecimento é um só e todos os seres humanos têm habilidade natural de discernir o verdadeiro e o falso. O poder de conhecer independe do objeto a que é aplicado e a dúvida é o princípio metodológico para chegar às ideias claras, pois para duvidar tem que se pensar e o ato de pensar conduz à certeza (PINO, 2001).

A concepção de Descartes leva à compreensão de que a razão, “[...]se não a única fonte de conhecimento, pois existe o proveniente da experiência sensível, é a única fonte de conhecimento certo e seguro” (PINO, 2001, p.26).

Ainda segundo o autor, na mesma corrente racionalista, porém com exaltação iluminista, Kant, mais de cem anos depois, afirma que tudo que é dado na sensação torna-se parte de um sistema unificado da experiência, o que pressupõe a apreensão compreensiva da realidade, a qual transcende a mera percepção sensível.

Enquanto isso, na perspectiva de como se dá o conhecimento, na corrente empirista, Locke afirma que “[...] as ideias são resultados de duas funções do entendimento, a sensação e a reflexão” (PINO, 2001, p. 27).

A sensação é a via pela qual passam todas as impressões. Conforme o ditado empirista: “[...] nada existe na mente que antes não tenha existido nos sentidos” (PINO, 2001, p. 27).

Porém, na concepção do autor, nem todas as ideias procedem das sensações externas. Elas se dividem em simples e complexas. As ideias simples originam-se das sensações e as complexas da associação feita pela reflexão.

Surge, então, o associacionismo como modo de explicação mais importante do empirismo.

O também empirista, Hume, segue a compreensão do associacionismo e pontua que

[...] todos os objetos de conhecimento ou são impressões, resultado final das sensações que temos da experiência externa ou interna, ou são ideias, derivadas dessas impressões por associação (composição, transposição, aumento ou diminuição). O homem não cria ideias, MAS as induz da experiência (PINO, 2001, p. 27).

Percebendo a insuficiência em dar conta da questão do conhecimento humano pelas concepções dualistas, Bachelard, no século XX, em seu livro *O Novo Espírito Científico*, afirma que “a atividade científica, seja qual for seu ponto de partida, tem que

levar em conta razão e experiência: se experimenta, tem que raciocinar, se raciocina, tem que experimentar” (BACHELARD, 1934, p. 7 apud PINO, 2001, p. 28).

Desse modo, para Bachelard (1934), racionalismo e realismo (empirismo) se entrecruzam e tomados separadamente, nenhum deles é suficiente para constituir a prova científica.

Sem que fosse possível eliminar totalmente a dualidade filosófica em torno de razão e experiência, na questão do conhecimento humano, desloca-se essa investigação para o campo da psicologia durante o século XX.

A questão epistemológica foi tratada pela psicologia muito mais de forma empírica do que abstrata, em razão das ideias dominantes na época, tornando-se, primeiro, uma questão de aprendizagem e, depois, uma questão psicogenética (PINO, 2001). A dificuldade fundamental na psicologia foi lidar com a realidade do ser humano, um ser, ao mesmo tempo, biológico e cultural.

No contexto da psicologia, segundo PINO (2001), busca-se discutir duas tentativas de superação do dualismo epistemológico que perpassa a questão do conhecimento. Isso ocorre por meio de duas concepções: a concepção interacionista e a concepção histórico-cultural. Nesse sentido, cabe uma breve apresentação dessas concepções, a fim de identificar suas principais características para, posteriormente, abordar a inserção da criança no mundo cultural.

2.1 A concepção interacionista

A tentativa interacionista de superação do dualismo entre os tipos de conhecimento, racional e empírico, mais bem sucedida na psicologia contemporânea, segundo PINO (2001), foi o projeto de Piaget. O problema maior que interessava a Piaget era o do processo de construção do conhecimento e da passagem dos níveis mais elementares aos mais abstratos. Para tanto, criou o método conhecido por psicogenético, com o objetivo de compreender como

o sujeito se constitui enquanto sujeito cognitivo, elaborador de conhecimentos válidos.

Mais do que explicar a natureza do conhecimento, Piaget procurava a gênese das estruturas cognitivas, o que equivale dizer a constituição do sujeito epistêmico e nesse processo, de acordo com Pino (2001), duas ideias guiaram o projeto de Piaget desde os anos de sua juventude: *continuidade funcional entre biologia e conhecimento*, entre regulações orgânicas e processos cognitivos e *a lógica das ações*, que compreende a relação das partes com o todo, da qual Piaget descreve quatro ações, ação do todo sobre si mesmo, ação do todo sobre as partes, ação das partes sobre elas mesmas e ação das partes sobre o todo. Todas essas ações seriam responsáveis pelo equilíbrio da estrutura total (PINO, 2001).

Ambas ideias, de continuidade funcional e de lógica das ações, seriam interligadas, pois Piaget assegurava a continuidade entre o biológico e o epistemológico.

Piaget parte do princípio de que todas as manifestações da vida revelam existência de organizações, o que leva a existência de uma função de organização, que “[...] não é algo que se transmite hereditariamente, mas é condição necessária para toda transmissão hereditária” (PINO, 2001, p. 32). Essa função, organização, possui três propriedades principais: conservação da organização, interação entre suas partes diferenciadas e o todo e renovação que “[...] consiste em conservar a forma de um sistema de interação através de um fluxo contínuo de transformações cujo conteúdo se renova sem cessar pelos intercâmbios com o exterior”. (PIAGET, 1967, p.151 apud PINO, 2001, p. 32).

De acordo com Pino (2001), para Piaget, orientado pelo princípio da continuidade entre evolução biológica e evolução cognitiva, a função organização existiria em todos os níveis de conhecimento, dos elementares aos elevados, pois cada assimilação se insere em estruturas existentes que ela modifica.

Pino (2001) afirma que um conceito muito importante a respeito da organização, para Piaget, é de essa constitui uma ordem

circular. Todo sistema de conhecimentos corresponde a essa ordem, e a expansão se dá no ato de ampliar suas próprias fronteiras.

De acordo com Piaget, citado por Pino (2001), em toda adaptação biológica – cujo modelo tem seu equivalente no plano epistemológico – há elementos que pertencem ao organismo e outros que pertencem ao meio, os quais são incorporados, sendo que só existe adaptação se a estrutura da organização não for destruída pelos elementos assimilados.

Esses elementos se integram à estrutura inicial de duas maneiras, pela assimilação, quando um elemento é inserido na organização sem produzir alterações e pela acomodação, quando a estrutura se reorganiza para acomodar o elemento novo (PINO, 2001).

Partindo dessa compreensão, Piaget pontua que se a organização é fundamental à vida física e mental. Se é indissociável da adaptação dos organismos ao meio e aos objetos, logo, a adaptação é a razão explicativa da evolução, tanto orgânica quanto cognitiva (PINO, 2001).

Dessa forma, o modelo criado, que está no plano biológico, se equivale no plano psicológico, assim sendo, o conhecimento se daria por um processo natural de evolução das organizações.

A concepção a seguir procura mostrar que o conhecimento, não pode ser construído a partir de um único modelo e que é indispensável considerar-se, nesse processo, a relação do indivíduo com o universo cultural e histórico em que está inserido. Pode-se verificar que essa perspectiva tem por base o desenvolvimento biológico do ser humano o que a diferencia significativamente da perspectiva histórico-cultural para o desenvolvimento a qual é abordada a seguir.

2.2 A concepção histórico-cultural

Segundo Pino (2001), diferentemente de Piaget, Vygotsky, autor que integra a corrente histórico-cultural da psicologia, não se

preocupou com a elaboração de modelos para explicar o conhecer humano, nem no campo epistemológico, no entanto seus pressupostos teóricos deram origem a um novo paradigma epistemológico.

Na perspectiva da corrente histórico-cultural, “[...] o conhecimento é uma produção social que emerge da atividade humana, a qual caracteriza-se por ser social, instrumental e transformadora do real” (PINO, 2001, p. 38).

No que diz respeito ao caráter social da atividade humana, de acordo com Pino (2001), existem três aspectos que o definem e também o diferenciam dos animais: o planejamento em função de objetivos específicos; a divisão e organização das ações e operações; a socialização dos instrumentos e dos produtos da atividade.

Por outro lado, o caráter instrumental da atividade está relacionado à criação ou uso de meios já existentes para realizá-la. Esses meios podem ser de dois tipos, os técnicos para agir sobre a natureza e os semióticos, para agir sobre os outros e sobre si mesmo. É importante ressaltar que ambos têm função mediadora (PINO, 2001).

Segundo Pino (2001, p. 39), “a natureza instrumental, técnica e semiótica da atividade confere à ação humana a qualidade produtora, ou seja, a capacidade de transformar, ao mesmo tempo, o objeto e o sujeito”. Pelo mesmo ato que o homem transforma a natureza, ele a constitui em objeto de conhecimento e a si mesmo em sujeito de conhecimento. Desse modo, para o autor, o conhecimento não se explica como mero ato do sujeito, nem como mero efeito do objeto, nem como resultado da interação de ambos, mas como uma relação dialética, mediada semioticamente entre sujeito e objeto.

A constituição do sujeito conhecedor só ocorre pela progressiva participação do indivíduo nas práticas cognitivas da sociedade, pois é na sociedade que o indivíduo transforma em seus os conhecimentos historicamente produzidos, o modo de saber e de pensar, dos homens (PINO, 2001).

O que especialmente diferencia a concepção interacionista de Piaget e a concepção histórico-cultural, aqui representada por Vygotsky, é que esse último coloca a espécie humana acima da ordem biológica (estado de natureza), a introduz na ordem da cultura e confere uma existência de ordem simbólica (estado de cultura) (PINO, 2001).

A partir dos Manuscritos de 1929, Vygotsky afirma que o conhecimento do indivíduo é primeiramente conhecimento dos outros, que o mundo significa para o indivíduo porque significou para os outros, que conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural (PINO, 2001).

Tendo identificado as duas principais concepções que buscam explicar o conhecer humano, procura-se, a partir de então, apresentar como se dá a constituição cultural da criança, com base nos estudos de Pino.

3. A inserção da criança no universo cultural

Pino no livro “As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky”, publicado em 2005, afirma que o ato de nascer, que é biológico, caracteriza um evento cultural, pois já a expectativa do nascimento de uma criança, provoca mudanças nas relações culturais do grupo familiar e antes mesmo de nascer, a criança já ocupa um lugar na sociedade humana, no meio cultural.

Esse meio cultural pode ser entendido como “[...] a totalidade das condições de existência criadas pelos homens ao longo da história de cada povo” (PINO, 2005, p. 151). O autor complementa que, entre essas condições, destaca-se o sistema de relações sociais que define a convivência de cada povo em cada época.

Pino (2005), citando Vygotsky, explica o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza cultural, por

meio do qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, das significações que foram atribuídas pelos homens às coisas.

O desenvolvimento cultural de uma criança pode ficar comprometido se ela não tiver acesso aos bens materiais produzidos pelos homens. Como exemplo pode-se citar as condições de moradia, de higiene e alimentação, que pela significação tão importante que tomaram na sociedade moderna, tornaram-se valores essenciais da vida humana (PINO, 2005).

De acordo com Pino (2005), parece normal ver o desenvolvimento da criança como um processo de transformação, que é mediado pelo outro. Tornar-se semelhante aos outros homens é o que ocorre quando da passagem de ser biológico, puramente, a ser cultural. Porém essa passagem supõe “[...] duas condições fundamentais: que a criança possua o aparelho neurológico da espécie – o que em princípio é garantido na própria gestação - e que, com a ajuda do Outro, integre-se, progressivamente, nas práticas sociais do seu grupo cultural” (PINO, 2005, p. 153).

Logo, Pino (2005) admite que a biologia e a neurologia estão marcadas pela história cultural da espécie humana, conservando a memória genética, que garante, aos recém-nascidos, poder adquirir as funções culturais que caracterizam a espécie. Essas marcas fazem do recém-nascido um candidato à condição humana. Assim sendo, a constituição da criança como um ser humano depende do outro de duas maneiras: “[...] primeiro, porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele e segundo, porque a internalização das características culturais da espécie, passam por ele” (PINO, 2005, p. 154).

Embora a mediação do outro seja necessária, ela não impede que a criança seja sujeito do processo de internalização das funções culturais, do processo que a converte em humano. A mediação é uma condição necessária, porém não é suficiente, pois o processo implica transformação ou conversão, da qual a criança é o principal agente, tendo consciência ou não desse processo (PINO, 2005).

Apoiado em Changeux (1983), Pino (2005) pontua que a maneira como o cérebro humano vai se configurando, deve estar diretamente ligada às condições concretas que o meio cultural oferece à criança. Desse modo, privar a criança de alguma condição necessária para sua constituição coloca em risco sua condição humana, além do mais, privá-la de condições básicas, como os direitos humanos, coloca em risco, também, sua realização como pessoa humana.

Ao nascer, a criança é um organismo em formação, não por ser biologicamente incompleta, mas apenas porque seu equipamento bioneurológico não está apto para enfrentar, por si só, as novas condições de existência.

No início da vida, as áreas sensitivas e motoras primárias do cérebro são minimamente desenvolvidas, mas vão articulando-se progressivamente durante os primeiros meses. Dessa forma permitem à criança, expressar suas necessidades por meio de movimentos, que são interpretados pelo outro como sinais de uma necessidade e que se transformam em atos significativos, primeiro para o outro, depois para a criança. Com o passar do tempo, esses intercâmbios tornam-se mais intensos e a criança vai apropriando-se da cultura num processo de internalização (PINO, 2005).

Para Pino (2005, p. 158) “[...] o desenvolvimento da criança é um processo de constituição nela dos modos de funcionar humanos”. Seu contato natural com o meio se dá por processos de decodificação e codificação dos sinais físicos e químicos provenientes do meio, reconstituindo-os em forma de imagens mentais, que, com o desenvolvimento da criança, constituem-se em representações simbólicas ou signos.

Ao longo da vida, os processos mediadores se multiplicaram em razão da complexidade das relações sociais. Nesse movimento, os seres humanos criaram instrumentos e signos que lhes permitem transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas (PINO, 2000). Essa capacidade de transformar sinais naturais em signos

diferencia a espécie humana dos animais, pois pressupõe a capacidade de ver a realidade em outro plano.

Para explicar a relação entre o mundo da biologia e o mundo da cultura, bem como para explicar a conversão das funções naturais da criança em funções culturais, é central, na obra de Vygotsky, a questão da mediação semiótica, que é constituída pela mediação dos sistemas de signos (PINO, 2000).

No desenvolvimento cultural da criança, a mediação semiótica opera como conversor que permite a transposição de planos das funções humanas, possibilitando a transposição dos sinais do mundo externo para o mundo interno, como, também, os signos permitem transformar o que é alheio à criança em algo que lhe seja próprio. Logo, os signos permitem que as significações culturais possam ser incorporadas, individualmente, pela pessoa (PINO, 2005).

De acordo com Pino (2005), a mediação semiótica capacita a criança para utilizar os meios simbólicos, permite à criança apropriar-se do saber humano que a capacita a interpretar o mundo e lhe dá condições para comunicar-se com os outros.

Uma lei geral descrita por Vygotsky é de que “[...] a criança começa a aplicar a si formas de comportamento que, inicialmente, os outros aplicaram a ela”, ou seja, a criança assimila formas sociais de comportamento que passam a integrar seu repertório de condutas. Essa seria a natureza das funções superiores, ou culturais, a reconstituição no plano pessoal, das funções das relações sociais, que ocorre por meio de internalização da qual o signo é o mediador (PINO, 2005, p. 162).

Desse modo, pode-se concluir que o que transforma uma função biológica numa função cultural é a significação que ela adquire para a criança, após ter-se tornado significativa para o outro.

Evidencia-se, nesse contexto, a natureza complexa do semiótico quanto a sua constituição a partir de e pela realidade sócio-histórica da sociedade. Conforme afirma Pino (2000), no

mundo sócio-histórico, “[...] tudo está indissociavelmente ligado ao simbólico, embora não seja tudo e sempre diretamente símbolo. O simbólico encontra-se em formas e graus diferentes, em todas as instituições sociais [...]” (PINO, 2000, p. 48).

Pode-se afirmar, então, que a entrada da criança no universo, passando da condição de ser biológico para ser cultural, acontece pela apropriação/internalização, mediada, da cultura em que está inserida, o que representa uma condição para torná-la humana.

4 Considerações finais

A discussão dualista em torno de como se dá o conhecimento deixa evidente que tanto razão quanto experiência fazem parte do ato de conhecer, embora exista a disputa entre qual é a principal responsável por esse ato.

Pode-se verificar, também, que a maneira de interpretar as concepções, interacionista e histórico-cultural, podem levar a várias compreensões para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Considerando os processos pelos quais a criança se desenvolve e se constitui um ser cultural capaz de interagir com o mundo a sua volta, construindo o conhecimento de forma ativa, embora mediada pelo outro, nota-se a importância de se proporcionar a esse “ser”, as condições que efetivem o desenvolvimento de suas capacidades, tanto biológicas, quanto psicológicas.

Nesse processo de desenvolvimento, cabe, principalmente, ao adulto, pais ou professores, possibilitar o acesso das crianças ao mundo, realizando uma mediação intencional, que, passo a passo, observando também seu desenvolvimento biológico, possa torná-la um ser cultural, sujeito e participante da sociedade.

5. Referências

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. Campinas: Unicamp, 2000. p. 38-51.

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.

PINO, Angel. O nascimento cultural da criança. In: _____. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 151-171.

EDUCAÇÃO E TRABALHO: DA SEPARAÇÃO À NECESSIDADE DE RESTABELECEM O VÍNCULO

Denise Aparecida Lenzi¹

UNIOESTE - Univesidade Estadual do Oeste do Paraná

denilenzi@hotmail.com

Resumo:

O presente artigo aborda a temática sobre a relação entre educação e trabalho. Considerando o vínculo ontológico e histórico constitutivo dessa relação, propomo-nos a analisar e buscar compreender como se produziu, historicamente, a separação entre os mesmos. Inicialmente, apresentar-se-á os fundamentos históricos da relação entre educação e trabalho. Após, tecemos considerações sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho, mesmo que minimamente, haja vista a conjuntura ampla e de totalidade no âmbito do capitalismo, as quais resultam no fenômeno da separação entre trabalho e educação. Finalmente, traçamos sutis conclusões sobre a necessidade de restabelecer o vínculo entre educação e trabalho.

Palavras-chave: Educação, Ontológico, Trabalho, Vínculo

Introdução

Considerando o pressuposto marxiano de que o trabalho é a atividade transformadora da natureza para satisfazer as necessidades humanas e de que sem ele não há produção e reprodução social, compreendemos que o trabalho é condição da

1 Mestranda em Educação (UNIOESTE), sob orientação da professora Dr^a Suely Aparecida Martins. Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar (FAFIPA), Tecnologias em Educação (PUC/RJ), Educação de Jovens e Adultos – EJA (FAMPER). Graduada em Pedagogia (UNIOESTE)

existência humana, que existe independente do modo como a produção está organizada e que prescinde a relação homem x natureza, já que o homem como agente transformador retira dela os bens necessários à sua reprodução material (MARX, 1996).

Além disso, é pelo trabalho que os homens se fazem diferentes da natureza, sua reprodução ultrapassa os processos simplesmente biológicos, pois, ao realizarem o trabalho os homens não estão apenas modificando a matéria natural. Ao criarem algo novo, eles também estão se transformando ao adquirirem conhecimentos novos que se acumulam à medida que os colocam em prática para satisfazer novas necessidades.

Assim, sobre o caráter ontológico do trabalho, Marx (1996, p. 208) afirma que

O processo de trabalho (...) é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais.

A esse respeito, Saviani (2007, p. 154) afirma que o que reconhecemos como trabalho é o ato em que os homens agem sobre a natureza, em função de suas necessidades humanas, transformando-a. Dessa forma, temos que

(...) a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. É, portanto, na existência dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: "tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o *que* produzem como com o modo *como* produzem".

Assim, considerando que a garantia da existência humana não se dá naturalmente, mas sim pelo trabalho, pela produção dos próprios homens, entende-se que o homem não nasce homem e que é necessário que aprenda a ser homem. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Destarte, o trabalho permitiu ao longo da história que os homens se tornassem seres sociais que desenvolvessem a si mesmos e a sociedade em que vivem, construindo historicamente sociedades diferentes, com modos de produção diferentes.

Cronologicamente, podemos estabelecer que houve uma organização do trabalho nas sociedades da antiguidade até o fim da Idade Média, com o fim do período medieval, e que houve outra organização com a emergência do mercantilismo e do capitalismo, bases do trabalho na sociedade moderna.

Nas comunidades primitivas, o modo de produção era comunal, “os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo” (SAVIANI, 2007, p. 154). Nesse processo, era explícita a relação de identidade entre o trabalho e a educação, no qual os homens aprendiam a trabalhar trabalhando e a educação era identificada com a vida.

Já nas sociedades grega e romana era a mão de obra escrava que garantia a produção para o suprimento das necessidades da população. Além dos escravos, havia os meeiros, os artesãos e camponeses, considerados trabalhadores “livres”, mas explorados e oprimidos pelos senhores e proprietários de terras.

Nas sociedades feudais, havia também os que trabalhavam – servos, camponeses livres e aldeões – e os que viviam do trabalho dos outros – os senhores feudais e os membros do clero. A terra era o principal meio de produção, na qual os trabalhadores tinham direito a seu usufruto e ocupação, mas não à sua propriedade.

Conseqüentemente, com o desenvolvimento dos modos produção, ocorre a divisão da sociedade em classes: a classe dos

proprietários e a dos não-proprietários que conduziu a divisão do trabalho

que originalmente nada era senão a divisão do trabalho no ato sexual, e depois a divisão espontânea ou 'natural' do trabalho em virtude da disposição natural de necessidades, acasos, etc. A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão do trabalho material e espiritual (MARX e ENGELS, 2009, p. 45).

Com essa divisão está dada também a repartição do trabalho e seus produtos, a propriedade e a contradição entre interesse particular e comunitário e a divisão também na educação. Esta, por sua vez, passa a ter duas modalidades para atender classes e interesses distintos: a educação pautada nas atividades intelectuais ofertada aos pertencentes da classe proprietária, aos chamados homens livres, e a educação pautada no processo de trabalho direcionada aos homens da classe não-proprietária, aos escravos e serviçais. É a partir daí que se firma a divisão entre educação e trabalho.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. (...) Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. Essa separação, (...) reflete por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157)

Na sequência, em relação aos modos de produção e consumo, com o avanço das forças produtivas ainda no período feudal, intensificam-se as trocas de produtos resultando na ativação do comércio. Este, então, torna-se base da sociedade capitalista. Surge, a partir daí, a nova forma social: o capitalismo.

Inserido nessa nova organização social e na lógica do capital, o trabalho torna-se uma atividade rotineira, desqualificada

e desvinculada de seu caráter ontológico. O trabalhador se sujeita à situações de exploração, pois precisa sobreviver de seu trabalho assalariado. De acordo com esse novo modo de ser do trabalho na sociedade capitalista, Marx aponta o fenômeno do estranhamento produzido pela exploração do trabalho pelo capital. Nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos (p. 78), diz que “o trabalho estranhado reveste uma relação própria, particular e histórica, comum ao capitalismo, que faz da atividade do trabalho somente um meio para a sobrevivência física do trabalhador.”

Como consequência, a relação entre trabalho e educação também sofre alterações. Com o advento da industrialização, elimina-se a exigência de qualificação específica para o trabalho com as máquinas, exceto àqueles que deveriam realizar a manutenção destas. “Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais”. (SAVIANI, 2007, p. 159)

Além das mudanças sofridas nas configurações do trabalho, podemos destacar que vários tipos de enfrentamento ocorreram ao longo do desenvolvimento do capitalismo e com isso novas transformações ocorreram na sociedade, principalmente na década de 1970.

O capitalismo, após um longo período de acumulação de capital, começou a dar sinais de um cenário crítico. Segundo Antunes (2009), as primeiras expressões dessa crise foram: a queda na taxa de lucro, a retração do consumo e o declínio do taylorismo-fordismo, a ampliação do setor financeiro em relação ao produtivo, a crise do Welfare State ou do “Estado do bem-estar social” e a flexibilização do processo produtivo e das relações de trabalho.

Crise que, como mostra Mészáros (2000), diferente das demais produzidas pelo caráter contraditório do modo de produção capitalista, é atualmente universal, global, contínua e cada vez mais irreversível, podendo assumir um caráter explosivo. Universal, porque alcança todas as esferas da vida, a economia, o trabalho, a natureza, a educação, a cultura, a política, a ética etc. Global, porque não se localiza mais em um ponto, mas atinge o planeta em maior ou menor intensidade. Disto

decorre o surgimento de novas noções ideológicas que, como analisarei adiante, atualizam e, ao mesmo tempo, agravam o caráter de fetiche da noção de capital humano. Noções ideológicas, portanto, que buscam mascarar o que está subjacente à crise do capital e suas consequências funestas para a vida da maioria dos seres humanos. (FRIGOTTO, 2015, p. 215)

Assim, em resposta à sua própria crise, o sistema iniciou sua reorganização através de um intenso processo de reestruturação da produção do trabalho com o intuito de reestabelecer-se nos níveis de expansão anteriores. Esse período ficou caracterizado por “uma ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora [...]” (ANTUNES, 2009, p.32).

Antunes, sobre isso, afirma que

em meio a tanta destruição de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que tem enormes contingentes precarizados ou mesmo à margem do processo produtivo, elevando a intensidade dos níveis de desemprego estrutural (2009, p. 33).

A crise e sua lógica destrutiva teve dimensões tão fortes que a desestruturação e desmontagem de regiões inteiras foi seu resultado. Desemprego, precarização do trabalho e destruição da natureza foram os traços marcantes desse período.

A partir de então, com o processo de reestruturação produtiva, que acarretou em significativas mudanças no processo produtivo, a substituição do fordismo pelo toyotismo foi o que mais impactou o mundo da produção a partir de estratégias que caracterizam um período no qual a acumulação foi dirigida por processos de flexibilização. O toyotismo estabeleceu um padrão de acumulação caracterizado pela flexibilidade, tanto no processo produtivo quanto nas relações trabalhistas.

Em relação a flexibilidade, Sennett afirma que através das modernas formas de flexibilidade foram produzidas novas

estruturas de controle e que por trás delas se esconde o sistema de poder (2000, p. 54).

No Brasil, o cenário não poderia ser outro e os reflexos da crise estrutural do capital ficaram evidentes no país a partir da década de 1990. Nessa época, o país caminhava, aparentemente, para a consolidação dos direitos sociais e trabalhistas. Estes, duramente requeridos no processo de luta de classe e reconhecidos legalmente na Constituição Federal de 1988, após um período de ditadura militar. O início dos anos 1990 demarca no Brasil a adoção ao neoliberalismo e a reestruturação produtiva.

Dentro de todo esse contexto, consequência das várias mutações ocorridas como resultado da crise do capital, é necessário acrescentar que a classe trabalhadora foi fortemente afetada com as transformações no mundo do trabalho, uma vez que é submetida à racionalidade do capital e à lógica dos mercados.

Antunes e Alves (2004, p. 336) afirmam que “a classe trabalhadora hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho”, e que esta mesma classe vem presenciando um processo multiforme com tendências específicas, importantes para a compreensão da conformação atual do mundo trabalho. Dentre elas, podemos considerar o aumento do novo proletariado terceirizado, o aumento significativo do trabalho feminino, expansão do trabalho em domicílio, o mundo do trabalho é cada vez mais transnacional, novas regiões industriais emergem e muitas desaparecem, a exclusão dos trabalhadores considerados “idosos” pelo capital, com idade próxima de 40 anos e que, uma vez excluídos do trabalho, dificilmente conseguem reingresso no mercado de trabalho.

Paralelo à exclusão dos trabalhadores “idosos”, Antunes e Alves (2004, p. 339) apontam

a crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos

desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural.

Além disso, os autores também indicam que “paralelamente a esta exclusão dos 'idosos' e jovens em idade pós-escolar, o mundo do trabalho (...) tem se utilizado da inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, nas mais diversas atividades produtivas” (2004, p. 339).

Destarte, partindo da compreensão de que o trabalho é a categoria central das relações sociais, podemos visualizar na contemporaneidade uma classe trabalhadora mais fragmentada e heterogênea que vivencia relações de trabalho precárias e, na maioria das vezes, sem qualquer vínculo empregatício e acesso aos direitos trabalhistas e sociais.

Ao analisar essa realidade nas últimas décadas, constata-se as profundas transformações que assolam o mundo do trabalho e que, conseqüentemente, culminam no fenômeno do desemprego que atinge milhões de pessoas. Esse fenômeno é comprovado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – por meio da Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua² (IBGE, 2016).

Os dados do desemprego divulgados pelo IBGE no mês de abril, comparados a dados divulgados anteriormente, é o maior resultado da série histórica da Pnad, iniciada em 2012. Os números indicam que a taxa de desemprego no trimestre encerrado em fevereiro deste ano foi estimada em 10,2%, para a totalidade do país, ficando acima da taxa do trimestre encerrado em novembro

2 Trata-se de uma pesquisa que produz diversos indicadores mensais, trimestrais e anuais sobre o mercado de trabalho no Brasil, dentre eles a taxa de desemprego, associada a características demográficas e de educação. De acordo com as informações contidas no site do IBGE, a Pnad é realizada por meio de uma amostra de domicílios, de forma a garantir a representatividade dos resultados para os diversos níveis geográficos definidos para sua divulgação. A cada trimestre, são investigados 211.344 domicílios particulares permanentes, em aproximadamente 16.000 setores censitários, distribuídos em cerca de 3.500 municípios.

de 2015 (9%) e superando a do mesmo trimestre do ano anterior (7,4%). Em suma, o Brasil tem hoje 10,4 milhões de pessoas desempregadas.

Ademais, a estimativa divulgada pela Organização Mundial do Trabalho - OIT, por meio do relatório sobre empregabilidade no início deste ano, acredita que 700 mil brasileiros se somarão ao contingente de desempregados até o ano de 2017, contabilizando um total que pode chegar a 3,4 milhões de pessoas ao redor de todo o planeta. De acordo com a entidade, o número total de desempregados no mundo ultrapassará a marca de 200 milhões de pessoas até 2017 e pelo menos 1,5 bilhão de pessoas está em situação de emprego vulnerável (ONUBR, 2016).

Considerações Finais

Sabe-se que, sob as condições da lógica do capital, torna-se cada vez mais difícil a libertação do trabalhador do trabalho alienado, e que com a “discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos” (MANACORDA, 1989) ampliam-se as relações de alienação, ao contrário de eliminá-las.

Além disso, essa relação alienada e fetichizada que o trabalho tem com a educação, evidencia historicamente as relações sociais dominantes no Brasil. Nesse sentido, o objetivo da educação é desenvolver alunos flexíveis, que os capacitem tornando-os o mais empregáveis possível diante da instabilidade socioeconômica e profissional do capitalismo contemporâneo e, também, do acelerado processo de revolução tecnológica.

Destarte, as lutas que se travam no campo educativo, na perspectiva emancipatória, visam impreterivelmente o restabelecimento da sua relação com o trabalho. No prefácio do livro de Mészáros, *A educação para além do capital*, Sáder (2005, p. 17) situa esse vínculo claramente afirmando

Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho - uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação. "A 'autoeducação de iguais' e a 'autogestão da ordem social reprodutiva' não podem ser separadas uma da outra" - nas palavras de Mészáros.

Por conseguinte, é nesse sentido que Mészáros defende que educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim de conscientização. Afirma que educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital, com uma educação que deve ser sempre continuada, permanente, baseada em práticas educativas que permitam aos educadores e educandos trabalharem as mudanças sociais nas quais o capital não possa mais explorar o tempo de lazer e não imponha mais uma educação para o trabalho alienado, que mantém o homem dominado.

Enfrentar esses desafios exige a capacidade de atuar no plano das contradições, ou seja, no campo da crítica. Implica na capacidade e na vontade de combatermos, em todos os espaços, a forma alienadora, fracionada e excludente das relações sociais. Nesse embate, a luta pela democratização dos processos e do acesso ao conhecimento é fulcral.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, Coleção Mundo do trabalho, 2009.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Cadernos do CEDES - Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n87/21460.pdf>> Acesso em 17 set. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendiment/o/pme_nova/> Acesso em 12 mai. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, p. 206-233, ano 13, nº 20/2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. - 1.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Volume I livro primeiro. O processo de produção do capital. Tomo I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf > Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos** / Karl Marx; tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. - [4. reimpr.]. - São Paulo: Boitempo, 2010. il. - (Coleção Marx-Engels). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=MitgtgLiXnMC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 15 jan. 2016.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. István Mészáros; tradução de Isa Tavares. - São Paulo: Boitempo, 2005.

ONUBR, Nações Unidas do Brasil. **OIT: Desemprego global projetado para aumentar em 2016 e 2017**. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/oit-desemprego-global-projetado-para-aumentar-em-2016-2017/> > Acesso em 10 mai. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológico e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, p. 152-165, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferreti, Celso João et al. (Orgs.) **Tecnologia, trabalho e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994. Disponível em: <http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf> Acesso em 13 jan. 2016

A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE VALORES DEMOCRÁTICOS

Rosenei Cella
Universidade de Passo Fundo – UPF
roseneicella@gmail.com

Ricardo Cocco
Universidade de Passo Fundo – UPF
ricardococco87.9@gmail.com

Resumo: O artigo se propõe a tecer reflexões relativas às possibilidades da escola, em tempos de democratização do ensino e no contexto das sociedades complexas, influenciar o desenvolvimento de valores democráticos no processo educativo. Tomamos por referência os escritos de John Dewey, que há mais de um século acendeu um profundo debate a respeito da questão da educação e a democracia. Para tanto, apresentamos os pressupostos de uma sociedade democrática, o entendimento do autor sobre o que caracteriza a democracia, bem como reflexões sobre as possibilidades de efetivação de uma educação democrática no contexto atual. Para subsidiar a reflexão, apresentamos algumas características de uma proposta de fazer escolar democrático através do desenvolvimento de valores e de práticas pedagógicas que incentivam e propiciam um ambiente favorável à participação dos alunos na vida escolar.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Este texto objetiva discutir as possibilidades que a educação escolar dispõe para estimular o desenvolvimento de valores

democráticos no cenário atual, considerando que a educação escolar é reflexo da sociedade e que o cenário ideal para o desenvolvimento de tais valores seria no interior de uma sociedade democrática. A sustentação teórica das reflexões apresentadas no texto provém dos escritos de John Dewey, filósofo norte-americano teórico-defensor da democracia e da liberdade de pensamento.

Debater educação e democracia é uma questão atual, com especial importância neste momento em que vem surgindo tantos fundamentalismos, com roupagens diversas, justificados por valores múltiplos, conquistando adeptos por todo o planeta. Contudo, exercitar uma educação democrática, que permita aos indivíduos a experiência da democracia não é um processo simples, especialmente no contexto das sociedades complexas, e demanda reflexões sobre os objetivos e os modos de fazer a educação.

Pensar a educação ou pensar sobre a educação implica “pôr em jogo” nossas próprias pré-compreensões acerca do que é ou do consideramos que deva ser a educação. Partindo desta perspectiva precisamos nos perguntar: o que entendemos por educação ou o que deve ser a educação? Quais os sentidos implicados na pergunta pela educação? A educação é um fato tipicamente característico do mundo humano e é impossível pensá-la sem levarmos em consideração a própria existência do homem, da sua condição e do seu desenvolvimento. Mas de que homem estamos falando? Que existência é esta, ou que existente é este que está implicado umbilicalmente neste processo de constituição por meio de processos educativos? Qual é o papel da educação na constituição deste sujeito? E, por conseguinte, falar da relação entre educação e existência humana obriga-nos a uma incursão na discussão e na pergunta do “o que” e no “para que” da educação. Que papel ou espaço ocupa a educação na constituição da sociedade em que o ser humano está imbricado? E que sociedade é essa? Complexa? Falamos de democracia?

Cenci e Marcon (2015, p.3) destacam elementos que compõem as chamadas sociedades complexas, repletas de segmentações, banhadas pelo acelerado desenvolvimento das tecnologias, na qual a comunicação e a disseminação da informação ocorrem em velocidade extrema, encurtando ou redimensionando a relação espaço-tempo, como também a globalização da economia, e a multiplicidade de idéias e paradigmas, além do surgimento de grandes movimentos migratórios em busca de emprego, qualidade de vida e fuga de conflitos, dentre outras tantas características que as compõem.

Nesse contexto, reflexões sobre o ideal democrático da educação, com destaque à escola de educação básica pública, oxigenam os debates sobre a educação, sem romantizá-la, a fim de que possa alimentar a efetivação de processos educativos focados na prática democrática da educação como modo de vida, em oposição à lógica individualista e desumana que vigora na sociedade, tendo em vista que a escola é o lócus privilegiado para a consecução de tal propósito.

Ao discorrer sobre educação e valores democráticos, Dewey (1959, p. 93) postula que “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Para explicar tal entendimento, contextualiza a forma de viver tipicamente humana, em associações de toda espécie. Tais associações iniciam geralmente pela família, o grupo no qual o indivíduo nasce e vive os primeiros anos da existência. Com o passar do tempo, as pessoas se associam a indivíduos de outros grupos, com ou sem laços de sangue, formados por pessoas de diferentes origens e culturas. Apesar das diferenças entre os indivíduos e dos propósitos que os unem, de alguma maneira todos fazem parte de grupos ou associações, que fazem conexões com infinitas outras formações associativas.

Essas associações humanas recebem comumente as designações de sociedade ou comunidades, as quais, segundo

Dewey (1959), possuem sentidos ambíguos. Uma associação não se constitui, necessariamente, em torno da realização do interesse comum em todos os aspectos, pois até marginais organizam-se em associações para cometer delitos. Assim, infere-se que uma comunidade é cheia de mazelas, estratificada, distante do que seria uma vida em comum, democrática, onde todos os membros pudessem usufruir com equidade dos direitos e ter acesso aos mesmos bens sociais.

A sociedade humana estabeleceu a necessidade de transmitir os conhecimentos acumulados aos indivíduos que dela fazem parte, criando-se os processos de educação formal, ao lado de outros processos educativos que ocorrem na família e na vida cotidiana dentro da sociedade. A escola é a instituição que materializa o ideal de transmissão do conhecimento humano acumulado, ou seja, a educação que esta sociedade considera importante cada indivíduo acessar.

Para Dewey (1959, p. 88), "toda a educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo". Surge então a necessidade de se refletir a respeito da sociedade que se quer, sem ancorar-se num ideal de sociedade, mas a partir das sociedades existentes projetar uma educação que estimule a formação de valores democráticos que dêem vazão a comportamentos sociais melhorados em relação ao que temos hoje.

Contudo, considerando a formação da sociedade, cabe dizer que a escola historicamente reflete o funcionamento da sociedade estratificada, dificultando a disseminação de uma cultura democrática, na qual os indivíduos efetivamente participem do processo, se apropriem e construam conhecimentos de forma associada, cientes da importância e direitos do outro, como um semelhante dotado de capacidades e direitos.

Para Dewey, em relação à vida social, cooperação, solidariedade de esforços, a livre comunicação, a distribuição de resultados e sua comprovação pública em oposição ao privilégio e

à iniciativa individual são valores a serem cultivados. Dessa forma, para se viver em sociedade, o ideal é um cenário democrático (Ramón Del Castillo, 2003, p. 35-36).

Teria a instituição escolar, tal como está configurada atualmente e no contexto em que está inserida, condições de educar para a democracia?

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS VALORES DEMOCRÁTICOS

Dewey afirma que o que caracteriza o ser humano é sua capacidade de pensar e refletir, mas que este estatuto não é algo dado naturalmente, mas o que ele identifica como inteligência tem uma origem social. Ou seja, para Dewey a subjetividade tem uma origem e é constituída socialmente. No caso dos seres humanos, sua condição não é um dado originado a partir de uma essência a ser realizada, ou uma natureza aprioristicamente definida, mas ocorre em um ambiente social em que haja reciprocidade de interesses e cooperação, como “organismos aculturados [...] que por meio de sua interação com um ambiente social, formam seus hábitos, inclusive os hábitos de pensamento e reflexão” (DEWEY, 1983, p. 62). Destarte, o sujeito adquire uma inteligência social na medida em que participa na vida social e nas formas democráticas de cooperação.

A interação, entendida pelo autor, nunca é unilateral, ou caracterizada pela transferência de significados e modos de vida ou hábitos de um indivíduo para outro, que os recebem e os adotam, mas caracteriza-se pelo estabelecimento de atividades de cooperação fundamentada na parceria entre os envolvidos, mesmo com a participação daqueles recém-chegados, ou imaturos como descreve Dewey, em que a atividade de cada um é modificada e regulada na relação entre os parceiros. Desta forma, na perspectiva de que a constituição do sujeito é um processo permanente de associação, comunicação e acumulação que são criados, recriados e reconstruídos constantemente, por meio dos quais os indivíduos

também crescem, mudam, se transformam e vão nesta medida se constituindo. O homem só se torna o que é, ou o que está sendo, por meio de sua participação num ambiente social. É no processo de socialização (processo eminentemente pedagógico), permeada pela posse comum de conhecimentos e pela igualdade na aquisição de valores que são socialmente relevantes e experiências livremente compartilhadas, onde sujeito encontra aportes para a sua constituição e ação.

Desse modo, o sujeito, no momento em que está consciente de que suas ações fazem parte de um tecido social e de que tais posições e reflexões implicam a ele considerar a ação de outro a fim de dar sentido e direção à sua, assume uma condição de produtor das condições que modelam a subjetividades, num movimento de construção e reconstrução de si mesmo, das instituições sociais e da sociedade de modo geral em que está inserido. Todos aqueles que são influenciados pelas instituições sociais e de modo geral pela sociedade em que vivem tem participação e responsabilidade em produzi-las e administrá-las. As bases da democracia, como um modo de vida associada, assim estão constituídas e que constantemente devem ser descobertas, redescobertas, refeita e reorganizadas. É, para Dewey, nestas condições, na participação em uma sociedade democraticamente constituída, conscientemente compartilhada, que o sujeito se torna uma pessoa democrática. É na experiência pedagógica da democracia, por meio da participação na vida democrática, que os sujeitos são conduzidos à realização de sua liberdade, sua existência e desenvolvimento.

À luz desta argumentação de Dewey percebemos que a educação “precisa propiciar oportunidades para a formação da inteligência social, o que significa que a própria educação deve ser democraticamente organizada” (BIESTA, 2013, p. 179). O indivíduo torna-se uma pessoa democrática ou aprende a ser uma pessoa democrática na participação consciente em uma sociedade democrática ou participando de instituições onde prevalecem

ambientes de aprendizagem capazes de desenvolver e promover a personalidade democrática.

No espaço escolar convivem pessoas de todas as origens sociais, trazendo consigo entendimentos e práticas que vigoram na sociedade. Daí pode-se inferir o que seria o primeiro percalço para se pensar e praticar a educação democrática ou para a democracia. Os valores individuais são diferentes de indivíduo para indivíduo, devido, em especial, às práticas socialmente aceitas e historicamente instituídas, fazendo do espaço escolar uma reprodução do terreno social onde está instalada.

Em relação à finalidade da educação em uma sociedade democrática, Dewey compreende que ela possibilita aos indivíduos continuar a educarem-se, sendo capazes de se desenvolverem continuamente.

Mas esta idéia só se pode aplicar a *todos* os membros de uma sociedade quando há mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isso significa sociedade democrática. (DEWEY, 1959, p.89)

Puig et al (2000) retrata no livro “Democracia e participação escolar” uma experiência democrática efetiva, a partir do fazer cotidiano da escola, revelando a potencialidade dessa instituição como espaço de prática democrática e de propagadora do ideal democrático através da formação escolar em que a democracia é a vida cotidiana. Essa experiência remete às ideias de Dewey, especialmente quanto às práticas escolares como a vida, não apenas como preparação para a vida, para uma época posterior, para um depois, um futuro sem data certa.

Na escola retratada por Puig, os indivíduos estão imersos numa cultura democrática, na qual a participação de todos é um pressuposto do processo educacional. Contudo, pensar numa escola democrática dentro de uma sociedade que não é efetivamente democrática é caminhar na contramão das práticas

vigentes, tornado ainda mais difícil o processo, pois os valores democráticos são pouco e praticados evidentes no cotidiano, fazendo com que os indivíduos não desenvolvam tal cultura.

A democracia, assim, não é algo especial que se acrescenta à vida, mas um modo próprio de viver que a escola lhe vai ensinar, fazendo-o um *socius* mais que um puro *indivíduo*, em sua experiência de vida, de sorte a que estudar, aprender, trabalhar, divertir-se, conviver, sejam aspectos diversos de participação, graças aos quais o indivíduo vai conquistar aquela autonomia e liberdade progressivas, que farão dele o cidadão útil e inteligente de uma sociedade realmente democrática (TEIXEIRA, 1956, p. 7).

Essa concepção de democracia inspira reflexões acerca do atual funcionamento das escolas, as quais têm atuado com pretensos objetivos democráticos, porém ainda praticam um modelo de educação tradicional, centrada na transmissão do conhecimento acumulado. Pensar uma escola na lógica democrática de Dewey, dentro do contexto atual das sociedades complexas, na qual imperam novas formas de comunicação e interação, onde os indivíduos interagem intensamente em redes sociais, sendo que nessas redes circulam conhecimentos das mais diversas naturezas, é desafiador e demanda estudos e reflexões que suscitem novos fazeres pedagógicos, capazes de mobilizar conhecimentos e propiciar situações de aprendizagem que dêem conta das novas características da comunidade escolar.

Dewey apresenta dois elementos de seu critério que se orientam para a democracia. O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores de regulação e direção social. E o segundo não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quando voluntariamente o podiam ser) como também a mudança dos hábitos sociais – sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. E estes dois traços são precisamente os que caracterizam a sociedade democraticamente constituída (DEWEY, 1959, p. 93).

Cabe dizer que a democracia não pode ser ensinada, não é possível ensinar alguém mecanicamente a ser democrático, ela precisa ser praticada no cotidiano escolar, vivida na discussão dos problemas e questões que envolvem o cotidiano do aluno, de modo a desenvolver uma cultura de participação, opinião, criticidade diante da vida e tudo que dela faz parte. O indivíduo precisa experienciar a democracia para poder compreendê-la e desejá-la. O desafio é construir uma cultura democrática entre as pessoas que frequentam a escola, naturalizando esse modo de viver, de modo que tais práticas sejam disseminadas dentro e fora do ambiente escolar. A escola não pode se constituir num espaço fechado, mas lugar de mudança de pensamento, mudança de paradigmas.

A educação para a democracia (EPD) comporta duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente -- e mais de uma vez no curso da vida -- um ou outro (BENEVIDES, 1996, p. 96).

A vivência coletiva cotidiana no espaço escolar é terreno frutífero de práticas que estimulem a vida em comunidade, com respeito ao outro e exercício de viver o coletivo, posto que não vivemos sozinhos, precisamos desenvolver o senso da vida em comum e suas implicações, para que cada indivíduo possa cultivar sua individualidade e ao mesmo tempo fazer parte de um projeto maior de sociedade.

Os valores morais se desenvolvem a partir do momento em que o indivíduo consegue vislumbrar a si e ao outro como seres diferentes, mas que precisam compartilhar os mesmos espaços coletivos, seja na vida em família, no trabalho, na escola e em todas as demais relações entre indivíduos, pois é necessária a existência de práticas de respeito mútuo, propiciando uma convivência de maneira associada.

Pesquisadores da educação e professores em geral possuem a preocupação em relação à sociedade que queremos e o papel da

escola no processo de construção dessa ideia de sociedade que se não todos, a grande parte dos indivíduos desejam. O que se tem visto é o desenvolvimento de uma sociedade competitiva e individualista ao mesmo tempo em que crescem as discussões sobre a escola que queremos.

Os processos educativos escolares precisam considerar as expectativas e posições dos envolvidos, possibilitando experiências e a reconstrução das experiências e conhecimentos que estes já possuem, de modo a vivenciar as atividades escolares como inerentes à vida, propulsores de novos conhecimentos e oportunidades, carregados de sentidos.

Quanto ao aspecto educativo, observaremos primeiro que a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática (DEWEY, 1959, p. 93).

Compreender que o outro é um indivíduo igual como ser humano e, portanto, merecedor dos mesmos direitos e possuidor das mesmas necessidades é um desafio posto à escola, caso tenha o objetivo de promover e educação de maneira democrática e para a democracia.

Ao contemplar a realidade que temos em relação à vida em sociedade e os objetivos tácitos que estabelecemos para um projeto de sociedade que inclua mais, respeite mais, na qual os sujeitos possam participar ativamente, surge a reflexão a respeito do que a escola tem feito e qual seu potencial de induzir o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual e individualista.

3 O FAZER DEMOCRÁTICO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES

Entende-se que a experiência democrática precisa ser efetivada para que inspire os alunos a vivê-la. Os indivíduos

precisam aprender a dialogar como forma de resolver os problemas que envolvem a si e aos outros, tendo como princípios a justiça e a solidariedade. Tal experiência precisa ser vivenciada no cotidiano escolar, bem como questões de educação moral precisam ser abordadas com objetividade, dentro do currículo, seja através de disciplina específica ou mesmo como tema transversal.

Segundo Puig et al (2000, p. 17), “a educação moral deve ser entendida como uma construção da personalidade e das formas de convivência cívica. Assim, a educação moral está mais próxima da aprendizagem crítica e da criatividade aplicadas à vida pessoal e social” (p.17). Portanto, o papel da educação é de proporcionar a compreensão das normas da convivência social e a partir disso possibilitar a construção da vida com significado.

O autor afirma ainda que numa sociedade de valores democráticos espera-se que suas instituições primem por valores como igualdade, liberdade, participação e justiça. No caso da escola isso se torna fundamental porque se trata de ensinar aos jovens o que é viver democraticamente e isso somente pode ser feito vivendo democraticamente (p. 22).

A escola também pode ser qualificada de democrática na medida em que prepara o alunado para viver em uma sociedade democrática. Essa preparação não deve supor, de maneira alguma, uma cópia mimética das formas políticas das sociedades democráticas. A escola deve preparar para a democracia m propiciando práticas pedagógicas que respeitem o espírito e os valores da democracia, que se expressem em formas educativas adaptadas às peculiaridades de cada situação escolar. Uma escola será democrática quando os seus valores e as suas práticas respeitarem os princípios democráticos, sem copiar as formas específicas de condução da democracia política. A escola democrática prepara para a vida democrática mediante fórmulas que a prefigura, sem imitá-la (PUIG et al, 2000, p. 26-27).

Puig et al (2000) propõe reflexões por meio de uma proposta de trabalho escolar com viés democrático, numa e para uma sociedade democrática, que traduz em práticas pedagógicas os valores capazes de inspirar a democracia. O objetivo não é

somente de apresentar uma dada possibilidade de fazer pedagógico, mas incitar reflexões sobre os recursos possíveis de serem utilizados para atingir tal fim. Essa proposta pauta-se na formação humana dos estudantes, conjugando a adoção de um conjunto de valores com práticas pedagógicas voltadas a ao propósito de tornar efetiva a participação dos alunos na vida da escola. É certo que cada escola possui especificidades e por esta razão muitas das práticas propostas necessitem ser adaptadas.

O autor afirma que a escola trabalha a educação moral em três vias diferentes, que seriam: via pessoal, que diz respeito à relação interpessoal entre professores e alunos, a forma como enfrentam os conflitos e as decisões que tomam nas diversas situações; via curricular: o tratamento formalmente definido para trabalhar a educação moral como tema transversal nos diversos momentos da vida escolar; via institucional: participação de alunos e professores em fóruns de diálogo nos quais se discutem problemas reais da convivência do grupo, possibilitando o exercício prático de experiências morais significativas (p. 18).

Os valores são horizontes normativos que assinalam a direção que devem tomar as práticas pedagógicas e são também reguladores que ajudam a detectar os erros para poder repará-los. [...] Uma escola democrática deverá basear-se em um conjunto de valores que tenham vínculo com a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade. Ao mesmo tempo, uma escola democrática se apoiará também em valores como a cooperação e a solidariedade, o espírito de grupo e a tolerância. Finalmente, uma terceira linha de valores estará constituída por valores procedimentais, como o diálogo e a auto-regulação. O intercâmbio de pontos de vista e a vontade de cumprir as normas que foram criadas entre todos e todas são valores que inspiram o funcionamento de uma escola democrática. (PUIG et al, 2000, p. 29-30).

Tendo como horizonte uma escola democrática, o autor propõe que o cotidiano escolar deva ser permeado de atividades que estimulam a participação de maneira ativa e significativa na vida da escola, o que envolve trabalho escolar, convivência e

integração. A atuação docente, com determinadas formas de organizar o trabalho escolar e metodologias empregadas, associadas ao currículo, revelam que tipo de escola se está propondo.

A participação dos alunos não seria somente o direito de expressar opinião, mas essencialmente através do diálogo e construção de projetos coletivos. Isso se concretiza por meio da identificação de problemas e a proposição de ações razoáveis, compreendidas e aceitas pelos indivíduos envolvidos.

Para a construção de uma escola democrática, Puig et al (2000) defende que a intervenção seja “múltipla, diferencial e simultânea”, incidindo em “diversos níveis educativos: os sujeitos, os pequenos grupos, o grupo-classe e a instituição escolar em conjunto” (p. 41).

No que se refere à intervenção nos sujeitos, trata-se da formação da personalidade moral dos alunos. Nesta questão, estão imbricados elementos como a consciência que o indivíduo tem de si mesmo e de sua autonomia, sua capacidade de tomar decisões e de agir em situações sociais, a chamada inteligência moral, e a experiência de vida de cada um. Essa personalidade moral caracteriza o indivíduo e faz dele um ser único, diferente dos demais.

Os autores entendem que o professor, chamado de tutor, tem importante papel no processo de formação da personalidade moral dos educandos, através da relação interpessoal, manifestando as habilidades de compreender, questionar, valorizar e interessar-se pelo aluno.

A intervenção centrada em pequenos grupos refere-se a grupos menores formados dentro do grupo-classe, seja de maneira espontânea ou de forma intencional e consciente pelos professores. Nesses grupos os alunos experienciam a convivência na fronteira entre o individual e o coletivo. Nesses pequenos grupos surgem conflitos e os professores têm condições de intervir através de reflexões e atividades especialmente pensadas para tal fim.

Quanto à intervenção centrada no grupo-classe, é entendida como importante no processo de socialização e convivência porque muitos alunos participam quase que exclusivamente deste grupo, não possuem um conhecimento mais amplo e nem se relacionam com o conjunto da instituição escolar. No grupo-classe desenvolve-se uma cultura moral sobre a qual os tutores podem intervir e dirigir atividades, sendo uma das principais ferramentas a assembléia. Trata-se de uma reunião envolvendo todo o grupo, espaço em que os membros podem e são encorajados a manifestar-se para discutir os assuntos que julgarem oportunos, encontrando soluções coletivas para os impasses, promovendo o comprometimento de todos para o cumprimento os acordos elaborados conjuntamente.

A intervenção centrada na escola considera todas as relações interpessoais e grupais que existem naquele ambiente. Somam-se então as influências educativas desde o individual, passando pelos pequenos grupos e os grupos-classe, até o conjunto de toda estrutura escolar. Todo esse conjunto apresenta o chamado clima moral da escola, que é uma forte influência educativa. As ações apresentadas representam a concretização de um fazer pedagógico propício para influenciar a formação humana numa perspectiva de educação para a democracia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões e propostas apresentadas, é possível inferir que uma educação para a democracia é possível, mas demanda um projeto de democracia que a sustente, um propósito educativo que represente aquilo que determinada sociedade almeja pra a formação de seus cidadãos. Pensar numa educação democrática e para a democracia em tempos tão conturbados se assemelha a uma utopia, mas para que servem as utopias se não for para alimentar sonhos e proporcionar reflexões que possam se concretizar e transformar, por exemplo, o fazer educativo

tornando-o um processo vivo de construção de valores morais e éticos, disseminadores de ideais democráticos?

Para colocar em marcha uma proposta de educação para a democracia, é imprescindível que esta se constitua como um objetivo pedagógico, tanto da escola, como num projeto maior de educação para a nação, estabelecendo-se fazeres intencionalmente direcionados a consecução desse propósito. A simples menção de processo educativo democrático não torna efetivo o fazer democrático, é uma questão que necessita ser incorporada culturalmente, de modo que a comunidade escolar se sinta parte de um processo, membros ativos da construção do coletivo.

Mesmo a escola tendo perdido um pouco de seu prestígio ou a crença que nela outrora fora depositada como mecanismo de transformação social, ainda é o espaço privilegiado para fazer, debater e projetar educação, através da definição de objetivos pedagógicos que estejam voltados para a construção de uma sociedade mais tolerante, menos individualista e cultivadora de valores humanos conectados com os ideais de promoção do bem-estar social de todos os indivíduos, minimizando as divisões sociais de classe.

Essa esperança depositada na escola tem sua razão de ser, pois se trata da instituição oficial na qual os sujeitos se inserem muito jovens e onde constroem sua educação formal. No espaço escolar são travados debates, surgem e se dissipam conflitos de toda espécie, aprende-se a utilizar os argumentos do conhecimento, inteligência e bom senso, para solucioná-los.

Dewey postulou que o desenvolvimento da sociedade depende das capacidades e ações de seus membros, mas que as ações humanas encontram-se afastadas dos valores que nos são caros. O modelo de vida dos indivíduos é materialista e traz implicações em diversas esferas da convivência. O desenvolvimento de um pensamento reflexivo um processo lento, daí a necessidade de incorporar lenta e gradualmente valores e práticas que ensejem mudanças culturais de convivência.

O acesso à educação foi ampliado nas últimas décadas e se aproxima da universalização, o que aumenta a responsabilidade do processo escolar, dado que um novo cenário educacional está sendo construído. Uma vez garantido o acesso, é necessário construir ou transformar o processo de educação formal, pautado em valores e práticas que motivem a construção de uma sociedade democrática de fato, capaz de dialogar sobre seus dilemas e adversidades, buscando soluções que gerem bem-estar coletivo, dando sentido à convivência em sociedade.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Educação para a democracia**. In: Revista de Cultura e de Política. Lua Nova, nº38, São Paulo, Dec. 1996, p. 223-237. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011. Acesso em: 09 nov. 2015.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2016.
- CASTILLO, Ramón de. Introducción: el amigo americano. In: DEWEY, John. **Viejo y Nuevo individualismo**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica/Instituto de Ciências de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2003, p. 9-50.
- CENCI, Angelo Vitério; MARCON, Telmo. **Sociedades Complexas e Educação**: individualização e socialização. In.: Anais. V Seminário Nacional Sociologia & Política. Maio de 2014, Curitiba – PR.
- _____. **Sociedades complexas e desafios educativos**: Individualização, socialização e democracia. Texto utilizado na disciplina Processos sócio-político-educativos em sociedades complexas.
- DE BRITTO, Tatiana Feitosa. **“O que é que a Finlândia tem?”** Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho. Senado Federal: Maio/2013. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudios-legislativos/tipos-de-estudios/textos-para-discussao/td-129-2018o-que-e>

que-a-finlandia-tem-2019-notas-sobre-um-sistema-educacional-de-alto-desempenho. Acesso em: 23 fev. 2016.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. (1979).

_____. **Democracia e Educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **La opinión pública y sus problemas**. Madrid: Ediciones Morata, 2004.

_____. **Vida e Educação**. São Paulo, Edições Melhoramento, 1971.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e terra, Rio de Janeiro, 1967.

PUIG, Josep M. (et al.) **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 263p.

TEIXEIRA, Anísio. **Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.25, n.62, abr./jun. 1956. p. 3-16.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10092009-155352/pt-br.php>. Acesso em: 15 mar. 2016.

WESBROOK, Robert B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: MODALIDADES DE EVASÃO DISTINTAS TENDÊNCIAS SEMELHANTES, O CASO DE UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA DA REGIÃO OESTE DE SANTA CATARINA - BRASIL

Franciele Santos de Lima

*Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó
pola@unochapeco.edu.br*

Resumo: Este trabalho contempla o fenômeno da evasão estudantil no cenário da educação superior, marcado pela forte expansão de instituições e políticas de acesso e permanência. A pesquisa baseou-se em análise quantitativa dos dados acerca da evasão, disponibilizados por uma instituição de ensino superior comunitária do Oeste de Santa Catarina no período de 2005 a 2014. Nosso objetivo é apresentar as tendências de crescimento e/ou redução da evasão em uma instituição comunitária de ensino superior, descrevendo e comparando as diferentes modalidades de evasão. Consideramos que estudos como este, realizados nas diferentes IES (públicas, comunitárias e privadas) são importantes por permitir uma compreensão maior sobre o fenômeno da evasão, bem como, possibilita comparar os resultados alcançados. Na instituição investigada, observamos uma tendência, a redução da evasão nas modalidades de transferências para outra IES (externa), desistência e trancamento total da matrícula, enquanto o número de cancelamentos aumentou e as transferências internas mantiveram-se constantes.

Palavras-chave: Evasão; modalidades de evasão; ensino superior; universidade comunitária.

Introdução

A educação é, para além de um direito de todo e qualquer cidadão, um primado social, antropológico, moral, político e

econômico de toda uma nação (MONTEIRO, 2003). Neste sentido é que a educação desponta como uma ferramenta valiosa na redução das desigualdades sociais, econômicas e culturais, permitindo ao indivíduo desenvolver-se e assim desenvolver a sociedade ao seu redor.

O Ensino Superior destaca-se como nível educacional onde se opera a formação de profissionais que atuarão tanto na educação básica bem como nos mais diversos segmentos da sociedade, promovendo o seu desenvolvimento. Conforme previsto no Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o Ensino Superior tem por finalidade, entre outras:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

Buscando cumprir os objetivos propostos acima, o Estado vem desenvolvendo e investindo nos últimos anos em iniciativas que ampliam o acesso ao Ensino Superior, tais como o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, cuja nota recebida no exame permite o ingresso em universidades públicas, privadas ou comunitárias, de acordo com a classificação mínima, substituindo o vestibular.

Para ingressar em uma universidade privada ou comunitária através da nota do ENEM, o estudante deve inscrever-se no Prouni, Programa Universidade para Todos, criado em 2004, que fará a classificação e distribuição dos recursos de acordo com a nota, mas também levando em consideração a carência socioeconômica. O ingresso através do Prouni garante ao estudante bolsas de estudos de 50% ou 100% até o final do curso em

universidades privadas ou comunitárias. Para ingressar em uma universidade pública através da nota do ENEM o estudante deve inscrever-se no SisU, Sistema de Seleção Unificada, criado em 2009, que semelhante ao Prouni, fará a análise e classificação bem como distribuição das vagas (MEC, 2016).

Visando garantir a efetivação das iniciativas anteriormente citadas e expandir a educação superior pública o MEC cria, em 2007, o Reuni - Programa de Apoio às Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e em 2010 reformula as regras do Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior, o FIES, criado em 1999, ampliando o número de vagas e flexibilizando o pagamento, possibilitando o prolongamento escolar de muitos estudantes que anteriormente nem sonhavam com o Ensino Superior (MEC,2016).

Observando as ações desenvolvidas nos últimos anos e o exposto como finalidades na legislação educacional, podemos perceber a importância dada ao Ensino Superior, e a responsabilidade que este assume diante da sociedade, quando deve “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, e possibilitar a correspondente concretização” (BRASIL, 1996). Destacamos a palavra concretização, pois ela encerra uma relação complexa e por vezes contraditória no ensino superior brasileiro, a entrada de estudantes na graduação (acesso) e a saída de muitos sem conclusão (evasão).

Apesar da ampliação no número de vagas e de instituições de ensino superior (IES), no Brasil, o número de concluintes vem decrescendo, Sobrinho (2013) relata que apesar da expansão da educação superior, desde meados de 1990, a taxa de escolarização bruta no Brasil ainda é uma das mais baixas da América Latina, segundo a OCDE (2014) em 2012 apenas 14% dos brasileiros possuía diploma de curso superior, percentual abaixo da média da organização que na época era de 40%.

No último Censo da Educação Superior divulgado pelo MEC, verificou-se que a taxa de crescimento no número de matrículas vem

decrecendo nos últimos anos, de 2010 para 2011, observou-se um crescimento de 5,6%; de 2011 para 2012, de 4,4%; e, de 2012 para 2013, 3,8%. Soma-se a esta análise o número de concluintes das IES privadas e públicas estaduais que teve uma queda de 6,3% e 13,9%, respectivamente, tomando por base o ano de 2012 em relação a 2013, ao passo que, nas IES públicas federais e municipais, houve pequeno crescimento de 3,7% e 3,5% (MEC, 2015).

Analisando o número de matrículas em relação ao número de diplomados, veremos que efetivamente o acesso ou a entrada no sistema de ensino não garante a conclusão de um curso superior, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 01 - Evolução do Número de Matrículas e de Concluintes de Graduação no Ensino Presencial - Brasil – 2010-2013.

Ano / Situação	2010	2011	2012	2013
Matrículas	930.179	992.927	1.113.850	1.153.572
Concluintes	829.286	865.161	876.091	829.938

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed (MEC, 2015).

A queda no número de diplomados pode estar ligada a um fenômeno maior que atinge tanto instituições públicas como comunitárias e privadas, a evasão, tema deste trabalho, realizado em uma pesquisa para dissertação de mestrado em Educação. Contudo, analisar apenas os dados gerais disponibilizados pelo MEC não seria suficiente para compreender o que ocorre com o significativo número de estudantes que não conclui o ensino superior. Diversas hipóteses podem ser levantadas para compreender o quadro acima, entre elas a de que os não concluintes poderiam estar retidos no sistema de ensino fruto de reprovações, mudanças de cursos ou IES e seus devidos ajustes curriculares, ou ainda que estes pudessem ter evadido do sistema de ensino.

Buscando compreender a realidade desta parcela de estudantes que não conclui o ensino superior, as instituições de ensino, públicas, comunitárias e privadas têm desenvolvido nos últimos anos diversas pesquisas acerca da evasão, procurando

identificar suas principais causas, o perfil destes estudantes e a relação da evasão com as políticas públicas e gestão das IES (SANTOS, 2014; BAGGI e LOPES, 2011; SILVA FILHO et al, 2007).

Este trabalho foi construído a partir da seguinte questão: *Quais as tendências da evasão em uma instituição comunitária de superior da região Oeste do Estado de Santa Catarina, considerando suas várias modalidades (cancelamento, desistência, transferência interna e externa, bem como trancamento) no período de 2005 a 2014?* A partir desta questão procuramos identificar se a evasão apresenta uma tendência de crescimento ou diminuição, considerando-se as políticas nacionais de expansão do ensino superior, sobretudo o possível impacto da instalação de uma universidade federal na cidade sede da IES pesquisada a partir de 2010.

Para desenvolver esta pesquisa elaboramos um estudo exploratório, que para Gil (1999) caracteriza-se por permitir ao pesquisador uma aproximação com o tema, uma visão geral acerca do fato a ser explorado. Desta forma, considerando que a instituição não possuía dados sistematizados sobre a evasão, realizamos um levantamento das informações disponíveis, sobre o tema de estudo no período de 2005 a 2014, junto a Secretaria Acadêmica (SERCA); posteriormente foi necessário buscar informações em arquivo digital junto ao setor de Tecnologia de Informação, pois os dados fornecidos pela SERCA estavam impressos, dificultando a análise estatística das informações¹.

As tendências das diferentes modalidades de evasão

A evasão não é um fenômeno de simples compreensão, pois abrange uma série de características complexas que variam de estudante, instituição e contexto. Por isso o conceito de evasão não

¹ Além de ter de consultar 02 fontes de dados sobre a evasão, algumas informações eram divergentes entre elas, por isso consideramos fundamental deixar claro não apenas os resultados obtidos mas os caminhos e percalços com que os pesquisadores se depararam no desenvolvimento de suas pesquisas.

é unânime entre os autores, também pelo fato de ser um termo polissêmico e permitir deferentes interpretações. Para o MEC (1997) é considerada evasão a saída definitiva do estudante de seu curso de origem sem concluí-lo. Contudo esta definição nos parece muito restritiva, Ristoff (apud MEC, 1997 p.19) destaca que a evasão pode também ser uma forma de mobilidade estudantil quando ocorre a “mudança do estudante de curso ou de instituição permanecendo no sistema de ensino”.

Desta forma, buscamos identificar na instituição estudada as definições de cada uma das modalidades de evasão ou, em outras palavras, de saída dos estudantes de seus cursos de origem, sendo estas:

Cancelamento Total – saída do estudante do curso e/ou da IES rompendo o vínculo. Para retornar à instituição o estudante deve prestar novo processo de seleção (vestibular, processo seletivo ou vagas remanescentes).

Trancamento Total – saída ou afastamento temporário do estudante do curso e/ou da IES. O período de trancamento da matrícula pode ser de até 02 anos (04 semestres), dentro deste prazo o estudante mantém o vínculo com a instituição e garante sua vaga no curso. Em outras palavras é como se a matrícula estivesse “suspensa”.

Transferência Externa – saída do estudante do curso e da IES, quando este rompe o vínculo educacional e matricula-se em outra IES, podendo matricular-se em curso idêntico ou não.

Transferência Interna – saída do estudante do curso , permanecendo na IES, mas em outro curso.

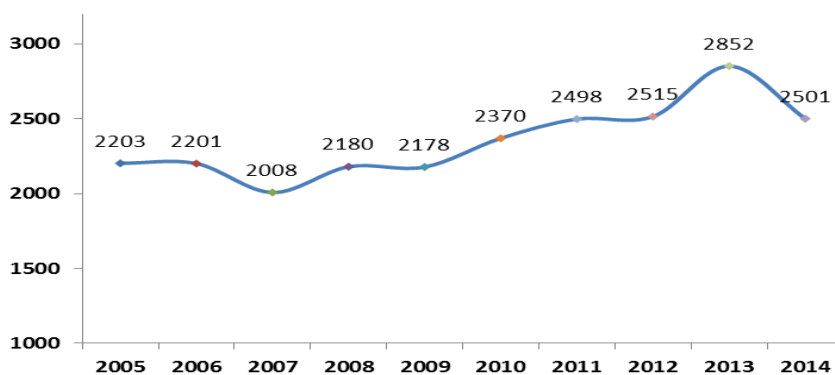
Desistência – saída temporária ou permanente do curso e/ou da IES . Também poderia ser identificada como abandono, quando o estudante simplesmente deixa de renovar a sua matrícula na instituição.

Identificadas as modalidades de evasão, sistematizamos os dados a fim de observar quais as tendências que caracterizam cada uma delas. Contudo, antes de analisar os números dos estudantes

que saíram, apresentamos o número de novas matrículas realizadas na IES investigada no período de 2005 a 2010, para que possamos perceber o fluxo de entradas e saídas. Precisamos considerar que no ano de 2010 o portfólio de cursos da IES teve alterações significativas, com a saída de cursos de baixa demanda e a implantação de novos cursos, além do aumento da carga horária das disciplinas. Os resultados apresentados a seguir constituem uma análise preliminar, e predominantemente descritiva, dos dados encontrados.

Na figura a seguir (figura 01) observamos que o número de matrículas iniciais na IES pesquisada tem aumentado nos últimos anos, sendo 2013 o ano com maior número de estudantes (2.852). São consideradas matrículas iniciais aquelas realizadas através de Vestibular, Processo Seletivo Especial (cujo ingresso está condicionado a classificação através da nota do histórico escolar do Ensino Médio) e das Vagas Remanescentes (que compreende as Transferências Internas, Transferências Externas, Portadores de Diploma e os Retornos por Desistência e Trancamento).

Figura 01 – Número de matrículas iniciais realizadas no período de 2005 a 2014 em uma universidade comunitária da região Oeste de Santa Catarina.

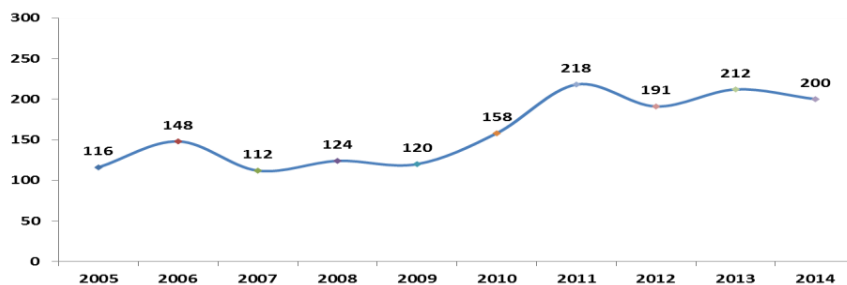


Fonte: Secretaria de Registro e Controle Acadêmico, 2015.

Considerando-se o aumento nas matrículas passamos a analisar agora a evasão pela modalidade cancelamento total.

Conforme a figura abaixo, observamos que o número de estudantes que cancela a matrícula na IES vem aumentando nos últimos anos, sobretudo, a partir de 2010.

Figura 02 – Número de cancelamentos de matrícula realizados no período de 2005 a 2014 em uma universidade comunitária da região Oeste de Santa Catarina.



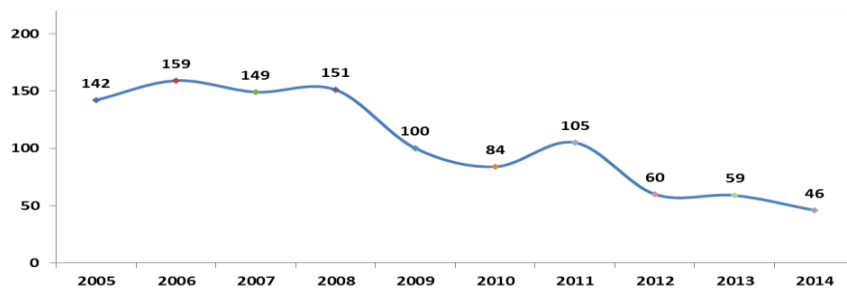
Fonte: Secretaria de Registro e Controle Acadêmico, 2015.

Uma possível explicação para este aumento pode estar relacionado com a implantação da sede da primeira universidade federal, localizada na cidade sede da IES investigada. Tradicionalmente o resultado da seleção das IES públicas dá-se posterior ao das IES pagas (privadas e comunitárias). Neste sentido, pode-se inferir que o estudante, que inicialmente havia se matriculado em uma IES paga, pode cancelar seu curso de origem após ser selecionado para uma IES pública, ou seja, gratuita. Mas esta é uma das hipóteses possíveis,

visto que há uma carência na análise do perfil do estudante e da trajetória que este segue ao interromper seus estudos na IES de origem.

Analisando o número de saídas por transferências para outras IES (transferência externa), o número de estudantes vem diminuindo (ver figura 03), um fenômeno que surpreende, pois com a expansão do ensino superior a maioria das universidades abre possibilidade de transferências, contudo na IES pesquisada este não tem sido o caminho adotado pelos estudantes evadidos.

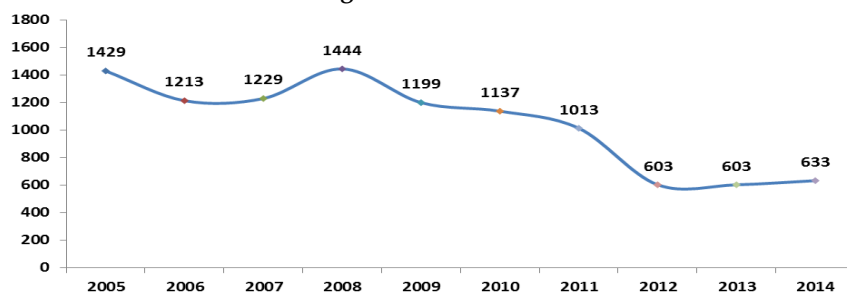
Figura 03 – Número de transferências de matrícula para outras IES realizadas no período de 2005 a 2014 em uma universidade comunitária da região Oeste de Santa Catarina.



Fonte: Secretaria de Registro e Controle Acadêmico, 2015.

Em seguida observando os dados referentes ao número de desistentes, que tem reduzido significativamente nos últimos 03 anos em mais 50%, o que pode ser compreendido como um esforço por parte dos estudantes em continuar seus estudos, mesmo diante das dificuldades individuais enfrentadas por cada um, conforme mostra a figura abaixo.

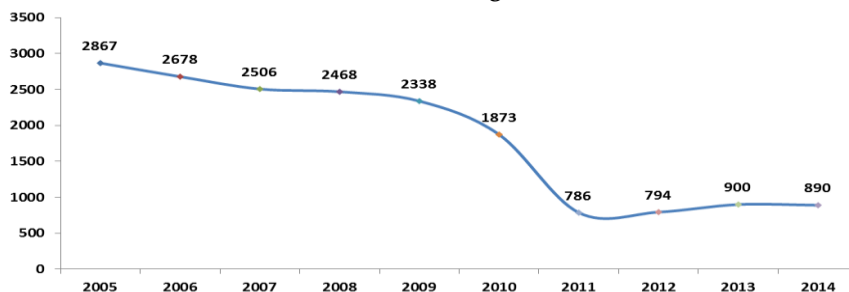
Figura 04 – Número de estudantes desistentes do período de 2005 a 2014 em uma universidade comunitária da região Oeste de Santa Catarina.



Fonte: Secretaria de Registro e Controle Acadêmico, 2015.

Outra situação que tem se mostrado em declínio é o número de trancamentos, que reduziu em mais de 300% de 2005 para 2014. Fato este que necessita de um aprofundamento na análise devido à sua marcante redução, como mostra a figura abaixo.

Figura 05 – Número de estudantes em trancamento total no período de 2005 a 2014 em uma universidade comunitária da região Oeste de Santa Catarina.

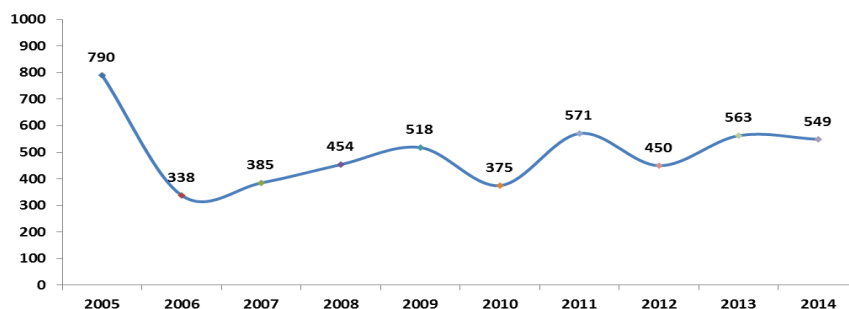


Fonte: Secretaria de Registro e Controle Acadêmico, 2015.

No caso do trancamento, podemos nos perguntar: quais as causas desta redução tão significativa? Teria a IES adotado medidas ou estratégias próprias para a redução da evasão? Questões estas que denotam a importância de novos e mais aprofundados estudos.

Por fim apresentamos os dados referentes às saídas por transferência interna, ou seja, as mudanças de curso dentro da própria IES, conforme a figura abaixo.

Figura 06 – Número de estudantes que realizou transferência interna no período de 2005 a 2014 em uma universidade comunitária da região Oeste de Santa Catarina.



Fonte: Secretaria de Registro e Controle Acadêmico, 2015.

Verificamos que a grande quebra (redução) das transferências internas está no período de 2005 para 2006, após o número de transferências internas tem se mantido relativamente

constante. Consideramos neste trabalho esta modalidade como um tipo de evasão, apesar do estudante continuar na IES, pois, para o curso de origem foi uma perda, e toda a perda implica

ociosidade de vaga, redução de recursos (mensalidades pagas), e pode acarretar na redução de investimentos no próprio curso, portanto não podemos desprezar esta categoria de evasão.

Considerações Finais

Os resultados obtidos nesta pesquisa ainda se encontram em fase de aprofundamento, mas servem para reflexão sobre como a evasão vem se caracterizando na IES pesquisada. O que podemos destacar é que a maioria das modalidades vem apresentando significativa redução, sobretudo, os trancamentos e as transferências externas. A única modalidade que apresenta uma tendência de crescimento são os cancelamentos de matrículas.

Tem-se verificado diversas pesquisas acerca da evasão, contudo, o que nos parece inédito neste trabalho é a comparação entre as diferentes formas ou modalidades de evasão, e as diferenças entre elas no decorrer do tempo.

Resumidamente, podemos concluir que na IES pesquisada a evasão é um fenômeno que vem diminuindo nos últimos anos, a partir desta análise prévia podemos ainda estabelecer novas questões de pesquisa como: quais as estratégias adotadas pela gestão da IES para redução da evasão? Qual a trajetória dos estudantes que interrompem seus estudos nos cursos de origem? Será uma saída definitiva do sistema de ensino ou uma mudança (mobilidade) para outros cursos ou IES?

Seja a evasão definitiva ou temporária, ou ainda por mobilidade, esta é um fenômeno que causa prejuízos a sociedade, neste sentido finalizamos com a afirmação de Lobo (2012, p.1):

“O abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de

ensino, pois perdeu aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade (ou seja, o País).”

Agradecimentos

Nosso agradecimento ao Programa Uniedu de Pós-Graduação pelo apoio à pesquisa.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci, A. L. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, v.16, n.2, p.355-374, julho, 2011.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEC, Ministério da Educação. **Informações sobre ENEM, Prouni e SisU**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/> Acesso em 25 de maio de 2016.

MEC, Ministério da Educação. **Resumo técnico censo da educação superior 2013**. Brasília: 2015. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em 25 de maio de 2016.

MEC, Ministério da Educação. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Brasília, 1997. 152 p.

MONTEIRO, Agostinho dos R. O pão do direito a educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.24, n. 84. p 763-789, setembro, 2003.

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Relatório Education at a Glance 2014**. Disponível em <https://www.oecd.org/edu/Brazil-EAG2014-Country-Note-portuguese.pdf> Acesso em 25 de maio de 2016.

SANTOS, Priscila K. Abandono na Educação Superior: um estudo do tipo Estado do Conhecimento. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 240-255, julho/dezembro, 2014.

SILVA FILHO, R. L.L., MOTEJUNAS, P. R., HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 37, n. 132, p. 641-659, setembro/dezembro. 2007.

SOBRINHO, José F. de O. **Evasão na educação superior a distância**: estudo de caso no Instituto UFC Virtual . 2013. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Franciele Soares dos Santos
Unioeste/UFPEL
sfrancielesoares@gmail.com

Resumo: As discussões apresentadas neste trabalho estão articuladas a nossa pesquisa de doutorado que está em andamento. O principal objetivo deste texto é contribuir na reflexão sobre as novas roupagens que relação trabalho, educação e formação humana assume sob a égide do capitalismo contemporâneo. O eixo norteador de nossas análises são os pressupostos filosóficos da teoria marxiana que afirmam o trabalho princípio ontológico e educativo da formação humana. Tendo em vista esse entendimento, as discussões realizadas no decorrer do texto estiveram pautadas no estudo bibliográfico de autores marxistas como Harvey (2011), Netto e Braz (2012), Frigotto (1989; 1997; 2014), Ramos (2012), Neves (2005), Shiroma (2003; 2011), Leher (2010; 2013), Mészáros (2006; 2008; 2011), Freitas (2012) e Snyders (1981). O ponto de partida é a apresentação de uma breve análise do contexto histórico de emergência do capitalismo contemporâneo nas últimas décadas do século XX. Posteriormente, analisamos, mesmo que brevemente, os efeitos e determinações das demandas impostas pelo capitalismo contemporâneo a escola situando neste cenário as novas roupagens da relação trabalho, educação e formação humana, desde a pedagogia das competências ao rejuvenescimento da teoria do capital humano.

Palavras-chave: Trabalho, educação, formação humana, capitalismo contemporâneo.

1. Introdução

A partir de meados dos anos sessenta do século XX, em resposta a mais uma crise do capital, são engendradas novas estratégias para a manutenção da hegemonia capitalista. Estas estratégias provocam grandes e inúmeras transformações societárias. Principalmente por meio dos processos de reestruturação produtiva, financeirização da economia, bem como da difusão de um novo projeto de sociabilidade, pautado na ideologia neoliberal, dando início a uma nova fase do domínio capitalista, denominada de capitalismo contemporâneo.

De fato, a partir de meados da década de 1960, a conjuntura passa a ser desfavorável para o capital (NETTO & BRAZ, 2012). Já no início da década de 1970 ocorre a recessão generalizada da economia associada diretamente ao esgotamento do padrão *rígido* do taylorismo-fordismo. Com esgotamento desse modelo, imediatamente inicia o projeto de reestruturação produtiva, objetivando a manutenção do domínio societal do capitalismo. Ocorrem, transformações no processo produtivo, por meio da constituição de formas de acumulação flexível, destacando-se o Toyotismo, também conhecido como modelo japonês que passam a compor as novas estratégias assumidas pelo capital no que diz respeito a relação trabalho, educação e formação humana. Essas novas estratégias, nas últimas décadas apresentam conseqüências dilacerantes para as formas de sociabilidade no contexto do capitalismo contemporâneo. Certamente, estamos diante, daquilo que Mészáros (2011) denomina ao longo de sua obra da *lógica destrutiva do capital*, que por sua vez compõe o *sócio metabolismo barbárie*. No século XXI, as conseqüências da lógica destrutiva do capital são ampliadas e acentuadas. Neste cenário, a força de trabalho está cada vez subordinada ao capitalismo devido a profundas transformações não só no âmbito da *materialidade* das relações de trabalho, mas também afetando a *subjetividade* a forma de sentir, ser e viver dos trabalhadores (ANTUNES, 2000).

Estrutura-se um conjunto de novas exigências impostas aos trabalhadores, organicamente vinculada ao discurso da necessidade de formar uma nova força de trabalho *qualificada e polivalente*, ou seja, constituir uma nova forma de controle da força de trabalho pelo capital. Somando-se a isso, há um movimento de intensa *precarização estrutural do trabalho*.

Frigotto (1997) analisando a formação dos trabalhadores na atualidade, afirma que muitos dos novos conceitos utilizados, tais como: globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade, formação polivalente e 'valorização do trabalhador', dentre outros; objetivaram redefinir a formação humana no contexto do capitalismo contemporâneo.

No caso do Brasil, as consequências da nova configuração do capitalismo podem ser observadas por meio da política econômica externa dos últimos governos que buscou incorporar todos os setores da economia à estratégia de ajustamento da política internacional ao atual estágio do capitalismo financeiro. A legitimação desses processos ocorre por meio do aparato ideológico do neoliberalismo. Esse reajuste inclui as políticas relativas à educação. De fato, a escola se adequou ao longo dos séculos a lógica das demandas engendradas pelas mudanças organizacionais do mundo do trabalho. Em virtude disso, ficou subordinada, na maioria das vezes, a reprodução das relações de exploração, expropriação e adestramento do trabalhador, assumindo, diferentes interesses de classe. O que não é diferente no contexto do capitalismo contemporâneo. Como demonstramos no tópico a seguir, no qual apresentamos análises dos efeitos e determinações das novas demandas impostas pelo capitalismo contemporâneo a relação trabalho, educação e formação humana.

2. As novas roupagens da relação trabalho, educação e formação humana sob o capitalismo contemporâneo: da pedagogia das competências ao rejuvenescimento da teoria do capital humano

A relação trabalho, educação e formação humana no capitalismo contemporâneo ocorre por meio da inversão da lógica taylorista-fordista para as demandas do toyotismo. Busca-se suporte para este discurso na inculcação no trabalhador, principalmente durante sua formação e qualificação, de que sua prática laboral não corresponde mais aos modelos produtivos atuais. Por esse discurso, entende-se que a melhor saída é a aceitação nas novas práticas educacionais e econômicas, bem como de suas políticas, pautadas nos princípios toyotistas. Dessa maneira, podemos afirmar que são organizadas novas formas de alienar o trabalhador para sua inserção neste modelo produtivo, um exemplo é o discurso das *competências* necessárias para a formação do novo trabalhador.

A noção de competências quando utilizada no mundo do trabalho define os conteúdos particulares de cada função na organização do trabalho. Ao ser transferida para a escola, ou seja, para a formação humana, origina a chamada *pedagogia das competências*, que está diretamente articulada as transformações do mundo do trabalho mediante a redefinição de conteúdos de acordo com as demandas das inovações tecnológicas (RAMOS, 2012).

Concomitante a esse processo, é engendrada a pedagogia do capital que para Neves (2005) configura-se como uma pedagogia da hegemonia. As análises formuladas pela autora demonstram que a classe dominante desenvolveu diferentes estratégias de dominação de classe para obter o consenso, bem como para defender e legitimar o modo de produção capitalista. Estas estratégias tomam corpo no decorrer do desenvolvimento do capitalismo monopolista, particularmente a partir do século XX, e com mais ênfase no século XXI. Seguindo as formulações da autora, é possível verificar as fases da pedagogia da hegemonia. A primeira

no período pós-guerra, de 1945 a 1980, e o segundo período das últimas décadas do século XX a duas primeiras do século XXI. A primeira fase é caracterizada pela necessidade da construção do senso comum coletivo que assegurasse a hegemonia do capitalismo sob o socialismo. Para tanto, os aparelhos culturais, como escola, mídia, publicidade, são utilizados como meio para divulgação e aceitação generalizada desse novo senso comum. Assim, as proposições das estratégias em conjunto com os aparelhos culturais, somaram esforços para impedir a classe trabalhadora de identificar-se com o projeto socialista. A segunda fase, em princípio, conserva os fundamentos da primeira fase da pedagogia da hegemonia acima referida. O que está em jogo agora é a afirmação do capitalismo como a *única solução possível* para a humanidade. Por meio, da afirmação da possibilidade de coexistência do mercado com a justiça social. (NEVES, 2012).

Nada disto foi possível, sem o suporte dos *"intelectuais singulares da pedagogia da hegemonia"* responsáveis por formular e difundir ideias, valores e práticas da sociedade capitalista, dentre eles, podemos destacar o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A educação nacional sofre a influência da pedagogia da hegemonia, principalmente a partir da década de 1990, especialmente no governo FHC com a realização da reforma do aparelho estatal, e também por meio das diretrizes impostas principalmente pelos documentos produzidos pelo Banco Mundial que direcionavam as políticas educacionais dos países latino-americanos.

No discurso neoliberal, o objetivo político de democratizar a escola depende da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar, orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, produtividade e eficácia, ou seja, a qualidade dos serviços educacionais. Assim, a

estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade.

Certamente, foram as demandas do capital que levaram os Organismos Internacionais a preocupar-se com a educação. Pois, como destaca Leher (2010, p.19) “[...] a educação é parte da estratégia política e, por isso, historicamente, os setores dominantes têm empreendido os esforços para caracterizá-la e aprisioná-la com um campo guiado por razão utilitarista”.

A política educacional está cada vez mais articulada à necessidade de qualificação dos trabalhadores para novas formas de organização do trabalho produtivo, como uma forma de “adestramento” dos trabalhadores as suas demandas. Ao mesmo tempo, a escola orientada pelo *ethos* capitalista assume estratégias dos setores dominantes que pensam estratégias com o objetivo de converter conhecimento e a formação humana em “capital humano” (LEHER, 2014). Os efeitos, no contexto escolar, são materializados por meio da aceitação e incorporação de proposições empresariais, como por exemplo, do Movimento Todos pela Educação. Freitas (2012; 2014), Leher (2014) e Shiroma *et al* (2011) e Martins (2009) vêm apontando que esse movimento representa a inserção do capital financeiro no direcionamento das políticas educacionais brasileiras, que culmina na mercantilização da educação. Posto isto, faz-se necessário reconhecer que o movimento TPE tem como protagonistas “Itaú-Unibanco, Bradesco, Santander; os grandes meios de comunicação: Fundação Roberto Marinho, Victor Civita; corporações da indústria editorial; setores metalúrgicos, como a Vale e próprio grupo Gerdau; os representantes do agronegócio, como a Monsanto” (LEHER, 2014, p.170).

Sob a chancela do governo Lula que houve a fusão do Estado com os representantes do movimento TPE. Fusão esta, representada principalmente pela criação do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, nomeado “PDE:

Compromisso Todos pela Educação”. Quer dizer o movimento TPE conseguiu, por meio do consentimento do governo, organizar uma agenda educacional em consonância com interesses do capital para a formação dos trabalhadores. Nessa dinâmica, a lógica empresarial é transferida para a educação, conduzindo a construção de uma série de mecanismos de controle e gestão da educação nacional. Na trama de tais mecanismos, ocorre a constituição de um discurso político, ou seja, uma “*liturgia da palavra*” articulada ao um movimento e “*conversão de almas*” as transformações na educação empreendidas pelo TPE (SHIROMA *et al*, 2011).

Na avaliação de Freitas (2012) o êxito destes mecanismos ocorre fundamentalmente, por meio de três categorias que definem o rumo das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, são elas: responsabilização, meritocracia e privatização.

Operando por meio do discurso da responsabilização, os “*reformadores empresariais*” (FREITAS, 2012) organizam testes para os estudantes das escolas públicas como forma de analisar e divulgar o desempenho destes, abrindo caminho para uma política de recompensas e sanções para a instituição escolar que obter melhores resultados, ou seja, notas. Amalgamada a tais estratégias está a meritocracia.

A meritocracia incide diretamente na avaliação do desempenho dos alunos por meio dos testes. Seu receituário focaliza no mérito e esforço dos sujeitos para o sucesso no trabalho e na vida, sob o argumento de que a igualdade de oportunidades é dada de forma igualitária a todos os indivíduos na escola, a diferença ocorre devido à dedicação de cada um.

A redução da educação ao mérito atinge diretamente o trabalho docente. A expressão disso está no controle prática pedagógica, quando os professores ficam sujeitados a lógica da política de avaliação educacional. É por meio do consentimento de estados e municípios que os *reformadores empresariais* instituem uma espécie de bonificação para os docentes, que é calculada a partir do

desempenho dos seus alunos em testes aplicados pelo governo. No caso, culpabilizando estes se os resultados não forem satisfatórios.

Além disso, outros arranjos compõem o controle da prática pedagógica, por meio da organização de processos de avaliação do trabalho docente, que visam controlar as instituições formativas apelando para o discurso do pragmatismo.

Ainda, é no bojo desses mecanismos criados pelos representantes do TPE, emerge outra categoria, a privatização. A privatização está ligada diretamente as duas primeiras categorias já explicitadas. Ela tem por objetivo privatizar o sistema público de ensino. Nas últimas décadas a privatização está articulada a gestão por concessão.

Sobre as estratégias de privatização, é importante destacar ainda a política dos “*vouchers*” ou como chamamos aqui no Brasil “as bolsas de estudo”. Na maioria das vezes, os *vouchers* dão acesso aos alunos pobres as escolas privadas por meio de processos seletivos. Na verdade, o que está em jogo é “apenas a disposição ideológica para afirmar que o privado é melhor que o público” (FREITAS, 2012, p. 387).

Os citados mecanismos apresentam efeitos perversos para educação e a escola. Dentre estes, Freitas (2012) destaca-se: o estreitamento curricular; competição entre profissionais; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para testes; fraudes; aumento da segregação sócio-econômica no território; aumento da segregação sócio-econômica dentro da escola; precarização da formação de professores; destruição moral do professor e destruição do sistema público de ensino.

Esses efeitos podem ser traduzidos como uma forma de legitimação de um novo padrão de sociabilidade que objetiva “[...] afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo” (MARTINS, 2009, p.26).

Feitas essas observações, cabe ainda considerar que, paralelamente ao movimento TPE, há também uma espécie de

rejuvenescimento da teoria do capital humano. Ou seja, cada vez com mais veemência a escola apresenta-se articulada a Teoria do Capital Humano, principalmente a partir da aceitação e implementação no vocabulário social e pedagógico das noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismo, capital social. Dessa maneira, o papel da educação é formar recursos humanos, isto é, capital humano (FRIGOTTO, 1989).

O rejuvenescimento da teoria do capital humano representa também a ofensiva do capital sobre a formação humana, na lógica de formar trabalhadores competentes a dinâmica do mercado de trabalho contemporâneo. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Mészáros (2006, p.275) “a educação na sociedade capitalista realiza duas funções essenciais: “[...] (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*”.

Na verdade, o capital precisa dispor de instrumentos que mantenham, fortaleçam e perpetuem sua hegemonia, e a educação faz parte dessa estratégia. E ainda, no século XXI “[...] a escola tem sua roupagem atualizada, mas as suas funções sociais são mantidas intactas: exclusão e subordinação” (FREITAS, 2014, p.64).

Nas últimas décadas, o projeto do capital para educação vem promovendo uma espécie de *apartheid* educacional entre as classes sociais (LEHER, 2014). Quando, por exemplo, estabelece o “*ensino do básico*” nas escolas por meio da ratificação de um currículo mínimo com ênfase em um “corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitando a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências)” (FREITAS, 2012, p. 390).

Temos aqui, certamente, uma educação de caráter minimalista e unilateral. Construída por meio da subordinação a um quadro de valores ideológicos arraigados aos interesses

dominantes, que atuam por meio de mecanismos de *interiorização*, a favor da legitimação da ordem social estabelecida.

Do exposto, podemos inferir a escola sob os grilhões do capitalismo vem sendo subordinada a uma espécie de *doutrinação permanente* cujo foco é a naturalização das relações sociais, econômicas e políticas. Por isso, cabe considerarmos ainda que “[...] a sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas o sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de *doutrinação permanente*” (MÉSZÁROS, 2008, p.82).

3. Considerações finais

Mesmo diante das questões levantadas no decorrer do texto que situaram as determinações e as novas roupagens assumidas pela relação trabalho, educação e formação humana no contexto do capitalismo contemporâneo, gostaríamos de demarcar nessas considerações finais nossa compreensão de que a educação escolar sob o capitalismo também se constitui como um campo social de disputa hegemônica entre os grupos que compõe as classes sociais. Para Frigotto (1995, p.25) “[...] esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, ao interesses da classe trabalhadora”.

Isto significa dizer que é a partir do antagonismo de classes que é gestada a possibilidade da construção de propostas educativas contra-hegemônicas. Por esse motivo, cabe ratificar que entendemos que a luta de classes no âmbito da educação não é algo obsoleto, pois a escola enquanto forma dominante de educação na sociedade capitalista é cada vez mais disputada, sendo também submetida às contradições presentes nos interesses das classes que a constituem.

Por isso, a nosso ver mais do que nunca a tese de Snyders (1981) da escola como terreno de luta de classes é válida. Para o autor, a escola deve ser entendida pela classe explorada como meio

de resistência, de luta e possibilidade de libertação. De acordo com o autor, “[...] a escola é um terreno de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus <<próprios coveiros>>” (SNYDERS, 1981, p.105).

O ponto de partida é a disputa pela educação e pela escola, na superação da forma histórica escolar atual construída no seio das relações capitalistas. Em seus escritos, Mészáros (2008) frisa a *contribuição permanente* da educação para o *desenvolvimento da consciência socialista* e para alcançar a *transformação social emancipadora* e os objetivos de um *desenvolvimento histórico sustentável*. Nesse sentido,

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

Por esta razão, o autor ressalta que para efetivarmos a educação na perspectiva da luta pela emancipação humana e para a transformação social, faz-se necessário resgatar dois elementos imprescindíveis: “a *universalização da educação* e a *universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora*. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra” (MÉSZÁROS, 2002, p.65). Estes elementos por sua vez são o alicerce da *educação para além do capital*. Para tanto, é imprescindível como aponta Mészáros (2005) construir processos de *contra-internalização*. O que implica em assumirmos *novos atos históricos*, ou seja, os desafios e enfrentamentos que culminam na construção de práticas educativas que objetivem a transformação social, e no nosso entendimento que tenham como eixo a articulação trabalho, educação e formação humana, por meio do princípio educativo do

trabalho na perspectiva da emancipação humana das amarras da formação capitalista unilateral.

Referências

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6 ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n.119, p.379-404. Abr. jun. 2012.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**: perspectivas do final do século São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Educação Básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. In. Boletim de Educação – Número 12. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA**: Textos para estudo e debate. MST. São Paulo, 2014.
- HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.
- LEHER, R. Atualidade da política pública educacional e desafios da educação dos trabalhadores. In. PALUDO, C. **I SIFEDOC**: Campo e cidade em busca de caminhos comuns. Pelotas, UFPel, 2014.
- LEHER, R. Organização, estratégia política e o Plano Nacional da Educação. In. Boletim de Educação – Número 12. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA**: Textos para estudo e debate. MST. São Paulo, 2014.
- MARTINS, A. S. NEVES, L. M. W. Pedagogia do capital. In. CALDART, Roseli S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.
- NETTO, J. e BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

- _____. **A crise estrutural do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- RAMOS, M. Pedagogia das competências. In. CALDART, Roseli S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.
- SHIROMA, E. , GARCIA, ROSALBA M. C. e CAMPOS, R. de F.. Conversão de “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso todos pela educação. IN. BALL, Stephen J. E MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2 ed. Rio de Janeiro: Moraes Editora, 1981.

IDENTIDADE & MEMÓRIA DOCENTE: UM ESPAÇO DE PRESERVAÇÃO ATRAVÉS DA ORALIDADE

Tháís Janaina Wenczenovicz
UERGS
t.wencze@terra.com.br

André Paulo Castanha
UNIOESTE
andrecastanha66@gmail.com

Resumo: o presente trabalho tem por objetivo apontar elementos da história da educação no Sudoeste do Paraná-Brasil através do uso da memória, tendo como metodologia a História Oral Temática. Pensar a Escola e a Educação Contemporânea exige um olhar atento à formação dos educadores, bem como sua historicidade no decorrer da construção educacional do Brasil. A experiência vivida, preservada como memória, tem na oralidade um de seus meios privilegiados de socialização e de troca. Trabalhar com a oralidade é, portanto, um caminho para se conhecer as experiências, os valores, os sentidos que um grupo constrói a partir de suas experiências. Como procedimento metodológico utiliza-se para esse estudo a pesquisa bibliográfica-investigativa e o uso de história oral temática, sendo que o devido artigo utiliza-se do depoimento de 19 professores. Cada entrevista teve sua própria singularidade e versou sobre um mesmo tema, porém a abordagem individual foi diferente, somente com alguns pontos de convergência, o que bem ilustra um trabalho com memória, onde cada depoente fala sob o seu ponto de vista, sobre seus modos de apropriação e as representações que possui dos fatos de sua vida.

Palavras-chave: docente; história oral temática; identidade; memória.

Introdução

O debate sobre a relação entre história e memória compõe uma significativa discussão teórica que tem se apresentado a várias gerações de historiadores, já que estrutura os fundamentos e objetivos do fazer histórico. A memória não pode mais ser vista como um processo parcial e limitado de lembrar fatos passados, de valor acessório para as Ciências Humanas. Na verdade, ela se apoia na construção de referenciais de diferentes grupos sociais sobre o passado e o presente, respaldados nas tradições e ligados a mudanças culturais. A história não pode ter a pretensão de estabelecer os fatos como de fato ocorreram, e por isso coexistem, não obstante, várias leituras sobre a utilização da memória acompanham a narrativa e a interpretação da história.

Através do uso de metodologia de História Oral Temática, o devido trabalho busca através do uso de metodologia oral temática identificar elementos identitários dos docentes de escolas da educação básica que atuaram no período de 1960 – 2000. Nessa assertiva, os depoimentos orais foram tomados como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e desenvolve uma relação de troca. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros.

Nessa dinâmica, compreendemos que o trabalho com o uso da metodologia de história oral envolve todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos possibilitando construir diversas interpretações *a posteriori*.

Neste sentido, as narrativas docentes inscrevem-se na relação entre memória e história, definindo a dialética da lembrança e de esquecimento das identidades-mundo - Marialva Barbosa (2000), Michel Pollack (1992), Edgar Morin (2002), Ricouer

(2006). Por outro lado, são elementos constitutivos das culturas políticas, econômicas e sociais, pois fornecem densidade e espessura à projeção visual da experiência docente coletiva através de um estoque de textos visuais e escritos que imaginam e agenciam os sentidos da história.

1 Memória Docente: reflexões iniciais

Horizontes invisíveis e não ditos não significam que não possuam existência, que não possam se revelar; há uma grande fronteira do conhecível no horizonte dos sentidos e a consciência do vivido humano e social. A correlação entre memória/lembrança e ressentimento nos diz isso muito bem. É importante termos presente que perceber esse sensível, muitas vezes inconsciente, é mostrar que possuímos zonas confusas e incertas em nosso agir social e experiência pessoal; essa dimensão pode estar impregnada também no campo político e produzir realidades de grande intensidade de adesão coletiva (ANSART, 2002).

O professor de maneira geral fala pouco de si mesmo, do lugar social que ocupa nos diferenciados contextos, das questões que envolvem o ser educador e de sua memória. Bosi (1994, p.68) confirma a importância do falar sobre si mesmo, do tempo vivido, destacando o papel da memória, ao dizer que a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória.

Então, para adentrar na memória do professor e de sua constituição, torna-se pertinente à utilização dos relatos e depoimentos que possibilitam uma reconstrução do passado, ajudam a compreender como as(os) professoras(es) podem reconfigurar sua própria identidade e como este 'eu', e esse 'nós', podem ser percebidos como uma construção/reconstrução que se faz ao longo dos anos. (CATANI, 2000, p.40).

A exigência do exercício da reflexão, tanto para o pesquisador como para o sujeito da pesquisa leva ambos a

desencadear uma relação dialética, de troca, de proximidade, em busca do complemento, trazendo as memórias silenciadas da subjetividade do professor permitindo sair da instância do íntimo, do individual em direção ao coletivo, ao social, instaurando assim um movimento de ressignificação, de uma vivência histórica dentro de um determinado contexto sócio-cultural.

Viñao (2000, p.83), ao falar sobre a memória, indica que essa não é um espelho, mas um filtro e o que sai, através desse filtro, não é jamais a realidade, mas é sempre uma recriação da realidade, uma reinterpretação que é, às vezes, inclusive, consciente ou inconscientemente, imaginada até onde pode chegar na mente de quem recorda a substituir, com vantagem, o que realmente aconteceu.

De igual maneira, o historiador Pierre Nora (1993, p.9), considera a memória como sendo a vida sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulneráveis a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.

Assim, os depoimentos permitem identificar os acontecimentos cotidianos, fatos inesperados, conflitos, rupturas, mudanças nas práticas pedagógicas, nos locais de trabalho, bem como nas relações estabelecidas com os gestores e o empregador. Percebem-se, por exemplo, comportamentos diferenciados em situações semelhantes vivenciadas pelos professores, reflexões do meio sócio-cultural no processo de escolarização e mais um a infinidade de questões que ultrapassam o limite do individual para o coletivo.

Bergson¹ descreve o próprio dinamismo interno da memória como um processo que parte de uma imagem qualquer, e

1 Ecléa Bosi em seu livro **Memória e Sociedade** apresentou abordagens de Henri Bergson sobre a memória e em um dos recortes a autora interpreta um desenho de Bergson representando os níveis de expansão da memória e os níveis de

por meio de situações de associações de similaridade ou de contiguidade, vai tocando outras imagens que formam com a primeira um sistema. A recordação seria, portanto, uma organização extremamente móvel cujo elemento de base ora é um aspecto, ora outro do passado; daí a diversidade dos ‘sistemas’ que a memória pode produzir em cada um dos espectadores do mesmo fato.

Nessa dinâmica, quando uma das depoentes busca na memória recordações de sua primeira experiência docente, começa a surgir uma imagem que formará um sistema de composição desse episódio em sua vida. Daí que para um mesmo episódio, os sistemas produzidos pelo dinamismo da memória de cada professor são diferenciados, pois cada um obedece a um esquema próprio de lembrar.

Nesse contexto, apresentamos abaixo uma tabela a qual apresenta na versão ‘dados selecionados’ informações de 19 depoentes entrevistados no decorrer da pesquisa – no período de 12 meses (2014/2015).² As entrevistas foram elaboradas após serem seguidos os seguintes procedimentos metodológicos: elaboração de Projeto de Pesquisa com o uso de História Oral temática³, contato formal e apresentação dos procedimentos metodológicos aos depoentes e agendamento da entrevista (local e horário). Posterior,

profundidade espacial e temporal onde se situam os objetos evocados. Um dos enfoques desse esquema está em descrever o próprio dinamismo interno da memória como um processo que parte de uma imagem qualquer, e por meio de situações de associações de similaridade ou de contiguidade, vai tocando outras imagens que formam com a primeira um sistema. A recordação seria, portanto, uma organização móvel cujo elemento de base apresenta-se através da diversidade dos “sistemas” que a memória pode produzir em cada um dos espectadores do mesmo fato” (Bosi,1994, p.50-1)

2 Para essa etapa houve a colaboração dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão.

3 Para esse trabalho utiliza-se como conceito de História Oral Temática atividades realizadas com um grupo de indivíduos sobre um determinado evento ou movimento vivido por todos. São perspectivas individuais de sujeitos inseridos em um mesmo contexto – nesse caso a Docência e Identidade.

desenvolveram-se as entrevistas que foram gravadas em tecnologia digitais⁴, realização das transcrições, coleta de assinatura em Carta de Sessão, impressão da entrevista e socialização do trabalho em forma de Seminário junto ao Curso de Extensão e Componente Curricular no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Tabela 1 – Lista de Depoentes

Depoente	Entrevistador	Tema do Projeto
Adriane Vieira	Tatiane Mateus	Análise das concepções de Sociedade e Educação
Ana Rita Dalla Costa	Felipe José Schmidt	História Oral e ação docente na formação do cidadão: depoimento de professores do Sesi da cidade de Ampére-PR
Anilda Schmitz Tosetto	Michele Schmitz	Memórias de Professor
André Paulo Castanha	Denize Naiara Santi	Reflexões da História da educação
Cleri Mary Didó Campos	Maricélia Aparecida Nurmberg	Biografia e História das Instituições Escolares
Elza Zardo	Mariza Rotta	Educação, política e articulação social nas décadas de 60 a 90 no município de Clevelândia (PR)
Felix Padilha	Carla Cattelan	CANGO
Gilda Beatriz Davolgio Virmond	Moacir da Costa Belliato	História e Memória Docente
Laurita Barbosa Schlikmann	Salette Cenci Matick	Memórias e Vivências de uma professora
Leodocir Cazella	Tatiane Mateus	Análise das concepções de Sociedade e Educação
Lucas Modtkowski de Oliveira	Juliano André Deotti da Silva	O PRONATEC e a relação docente e discente
Maria Arlete Ferreira da Silva	Indiamara F. Pickler Machado	O papel das mulher e das lideranças femininas na comunidade quilombola Adelaide Maria Trindade Batista
Osnildo Gallo	Felipe José	História Oral e ação docente na

4 As tecnologias hoje disponíveis facilitam em muito a coleta de depoimentos, por outro lado colocam inúmeros desafios em relação à sua perenidade e guarda.

	Schmidt	formação do cidadão: depoimento de professores do Sesi da cidade de Ampére-PR
Poliana dos Santos Piana	Tatiane Mateus	Análise das concepções de Sociedade e Educação
Saluhu Ibrahim	Juliana Rodrigues	Africanos em Francisco Beltrão
Tatiane Stange Guizoni	Felipe José Schmidt	História Oral e ação docente na formação do cidadão: depoimento de professores do Sesi da cidade de Ampére-PR
Terezinha Ferreira Castanha	Tassia Lima de Camargo	Memória Docente
Idevaldo Zardo	Marisa Rotta	Política e articulação social nas décadas de 60 a 90 no município de Clevelândia (PR)
Evaristo Castanha	Maiara Tibola	Memória Docente

Fonte: tabela elaborada por Thaís Janaina Wenczenovicz. Francisco Beltrão (PR), julho de 2015.

Pode-se afirmar que desde seus primórdios a História Oral⁵ firmou-se como um instrumento de construção da identidade de grupos em processo de transformação social. Essa é caracterizada por uma série de procedimentos no pré-, no curso e pós-depoimento como já assinalado – conduzindo ao que se quer pesquisar ou preservar.

Nesse estudo, a opção pela História Oral e em resposta ao conjunto de depoimentos tivemos os seguintes objetivos pré-definidos no decorrer do trabalho:

10. Registrar os relatos das professoras e professores que, direta ou indiretamente, compartilharam determinado período, tema, ou instituição;

5 Como leitura de aproximação a temática sugiro consulta ao Manual escrito por Alberti, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro, ed. FGV, 2007. Alberti oportuniza em seu texto aspectos relacionados à metodologia de produção do depoimento e de que forma esta se adequa às realidades de uma instituição ou às suas concepções de projeto.

11. Recuperar dados e informações sobre fatos e episódios importantes para a História da Educação do Sudoeste do Paraná;
12. Constituir um acervo que sirva à consulta, para posterior pesquisa e produção de conhecimento nos Cursos de Ciências Humanas e Sociais da Unioeste;
13. Equacionamento entre história x memória uma nova “construção do passado, mas pautada em identidades e vivências”, já que os eventos da memória são retomados a partir de experiências passadas com o filtro da atualidade.

O conjunto de depoimentos coletados se configura como principal instrumento (ou técnica) com o uso do método de História Oral e sua concretização se deu com aporte teórico especialmente nos escritos de THOMPSON (2002), ALBERTI (2004; 2005) e ZAGO (2003).⁶

Também é importante dizer que no decorrer desse trabalho não houve a pretensão de fazer “história oral” em oposição ao domínio escriturístico moderno; isto é, não se trata de contrapor escritura *versus* oralidade, mas sim de refletir acerca de um tipo especial de fonte, sem entender por fonte o registro.

Aliás, o documento escrito deixa de ser a referência dominante que justifica o discurso historiográfico, abrindo espaço a uma enorme diversidade de fontes e testemunhos, convocados a fazerem parte de “práticas autorizadas”. Essa variedade documental passa, portanto, a receber, cada vez mais, a atenção redobrada dos historiadores, que procuram legitimá-la segundo as regras estabelecidas no campo da disciplina da história (CERTEAU, 1982; CHARTIER, 2007).

⁶ Concomitante foram elaboradas leituras dirigidas de autores como: HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva (2004); LE GOFF, Jacques. História e memória (2003); MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de história oral (2000); TEDESCO, João Carlos (Org.). Usos de memórias (2000) e THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral (2002).

2 Sobre os depoentes e depoimentos: reflexões iniciais

Em consonância a análise do conjunto de 19 entrevistas é relevante destacar que 11 pertencem ao sexo feminino e 8 ao masculino. Em totalidade, reafirmam sua inserção na Educação – na condição de aluno ou docente – como positiva. Desses, 17 tiveram sua infância vivida na área rural deixando-os com memórias escolares mais ativas por conta da representatividade que a coletivização escolar nelas promoveu. Outro elemento destaque foi a atuação por médio e longo tempo na mesma localidade – espaço geográfico.

Pôr em relevo o que é comum não significa tentar homogeneizar a organização social com a qual trabalhamos ou apagar as diferenças que lhe são inerentes e constitutivas. Ao contrário, uma das maiores riquezas desses tipos de organização é poder trabalhar a partir das diferenças, das diversidades, tentando construir o comum. Quer dizer, a capacidade de voltar-se potencializa o heterogêneo, a multiplicidade, a diversidade, evitando que se transforme em desigualdade. Alguns testemunhos de nossos entrevistados nos permitem revisitar conceitos e redesenhar novas perspectivas da memória docente num passado recente.

Elza Zardo indica que atuou em sala de aula por 25 anos e, para cada início de ano letivo havia uma certa ansiedade. Acrescenta também que as condições físicas das escolas eram muito precárias, sendo que o maior investimento se dava pela própria comunidade escolar ao invés do Poder Público – em muitas vezes. Na mesma linha, Teresinha Ferreira Castanha, corrobora que atuou por 34 anos como professora nos Anos Iniciais e que havia pouco investimento na estrutura escolar, enquanto mobiliário e materiais didáticos.

Na mesma ordem, a depoente Cleri Mary Didó Campos, educadora por 32 anos insere informações sobre o planejamento e didática utilizada na década de 1980.

Eu entrei na Prefeitura de Enéas em 1983. Então era muito diferente de hoje a educação. Não se tinha planejamento. Cada professor trabalhava com sua forma, uns tinham livro outros não. O marco maior foi a organização, unificar a educação do município, por exemplo, você trabalhava matemática, português da forma que você imaginava estar certa. Havia formação continuada naquela época, mas só que cada professor trabalhava da sua maneira. Depois que nós entramos eu e mais a equipe a gente reuniu os professores e começou a fazer um planejamento, não imposto, mas um planejamento que todos os professores trabalhassem e dividissem os conteúdos o que seria de primeiro, de segundo, do terceiro e do quarto obedecendo sempre o currículo do estado do Paraná.

O entrevistado Felix Padilha aponta elementos acerca da ação didática e avaliação discente da seguinte forma:

[...] todo mês você avaliava num modo de dizer, porque não se falava em avaliação mensal ou bimestral como hoje, mas a gente assim, eu vou ver se os meus alunos de primeira série aprenderam ler mesmo, então eu tomava uma leitura assim meio em conjunto pra ver, eu ia avaliando assim, mas aquilo não valia nada pra controle de secretaria, então no fim do ano você fazia um exame final daí, e era tudo escrito, dava uma folha de almaço, era pautada, então você passava as questões no quadro, eles copiavam e daí faziam, daí a gente se trocava, eu ia na escola de “fulana” aplicar o exame, eu sempre trocava com a Dona Ana Mercedes Fraport, era lá do... Rio Pedreiro, eu ia na escola dela a cavalo, com uma mulinha, daí no outro dia ou dali dois dias, três ela vinha na minha escola também. Então, era interessante a gente se trocava, trocava informações, trocava ideias, um ajudava o outro, ela também era uma pessoa muito querida, hoje ela é até escritora, hoje ela escreve livros.

No quesito formação docente, os depoentes ao lembrarem de seus percursos formativos (re)construíram suas experiências passadas inserindo as mudanças, as novas ideias e os valores que foram adquirindo durante suas trajetórias de vida. Um fato ocorrido no passado não é o mesmo quando contado no presente, e assim, mais uma vez se percebe a presença da memória como representação, e esta sendo algo que um dia foi de uma forma e hoje adquiriu outros tons, desenhos e contornos.

A depoente Laurita Barbosa Schikmann, afirma que iniciou seus estudos em 1963, no Curso Normal e, em 1969 concluiu o Curso de Magistério e já em março de 1970, ingressou na condição de professora com uma carga horária de 20 horas, na Escola Nossa Senhora da Glória. Prossegue o depoimento enfatizando que a possibilidade de ingressar no exercício da docência era quase automático para quem possuía o certificado de conclusão do Curso de Magistério. Havia grande carência de professores e muitos atuavam tendo tão somente os Anos Iniciais – correspondente ao nível de Ensino Primário.

Segundo Moita (1995, p.115), compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Elza Zardo, entrevistada por Mariza Rotta (2015), informa que a atualização profissional – formação continuada se dava essencialmente com a ajuda mútua entre os colegas. [...] Cursos propriamente a gente não fazia. Encontros e palestrantes também não tinha [...]

O uso da metodologia de História Oral temática na pesquisa exige do pesquisador uma leitura ampla e profunda, especialmente do espectro que deseja atingir. Já assinalado, a pretensão deste estudo foi buscar a voz do docente, comparar cada momento relatado e vivido e tentar, através da análise de conteúdo identificar os cenários das suas narrativas, as estruturas sociais e culturais presentes, as relações entre os sujeitos e os sujeitos e contexto. Com base nessa compreensão, o trabalho não é exclusivamente focado na figura do professor, mas também, busca

salvaguardar a memória desses homens e mulheres que se dedicaram ao ato de educar.

Felix Padilha paraleliza em sua fala a trajetória estudantil e de formação com a atuação docente:

[...]. Em 1948 eu vim morar em Beltrão, no tempo do Marrecas, fui morar lá no jardim Seminário, na casa dos pais da Italina Zancan. Aquele morro onde tem a casa do Bispo. Nós plantávamos trigo, tenho lembrança que um dia nós fomos em 34 enxadas capinando e 2 semeando na frente, era uma festa. Depois, fui estudar com a dona Irene, já morando na casa da Italina ali na CANGO e estudava com a professora Dona Irene de Freitas. Depois surgiu por um senhor que trabalhava na CANGO, ele trabalhava no setor da educação, era o José Emanuel, ele me motivou, eles viam em mim a capacidade para ser um professor.

[...]. Eu tinha 15 para 16 anos, fui ao Rio Guarapuava, a região de São Pio X fui exercer a profissão de professor, pra ter ideia eu ajudei cobrir a escola, era coberta com tabuinha, eu subia lá em cima e ajudava a cobrir a escola pra aprontar pra mim começar dar aula, atendendo matrícula e ajudando construir a escola e assim foi minha vida.

Naquele época, eu tive até 59 alunos numa escola multisseriada e eu dava aula da primeira até a quarta série, mas ainda dentro dessa primeira a quarta série ainda multisseriada, tinha no segundo ano aquele que era iniciante, aquele que repetia o primeiro, então era uma salada, mas a gente dava conta de tudo. O material que se usava na época era o giz, o quadro negro e uma régua pra medir as coisas com os alunos, eu pertencia a Cango, então era uma organização do núcleo General Osório aqui da cidade, aquele tempo o Marrecas, e era um tempo assim divertido até, porque a gente tinha muito respeito aos alunos, as crianças respeitavam a gente, queriam muito bem, e eu sabia, eu tinha um carisma próprio de trabalhar, eu já trabalhava como catequista, então eu tinha aquele carisma. Eu só encontrei uma menina que me deu um problema sério e que a gente na época o castigo a gente podia bater, podia “botar” de castigo de joelho, mas eu nunca fiz isso a não ser com essa menina porque ela me tirou do sério, ela era maior do que eu, até em idade, ela tinha 17 anos, só que depois ela se tornou a minha melhor amiga na escola, no começo deu um problema, os pais vieram, queriam brigar comigo, e eu coloquei a disposição a escola, nos fechamos a escola e você me denuncia na Cango e eu vou responder pelo que fiz... se responsabiliza pela escola, aí ele não quis, passou uns dias vieram todos eles de volta pra escola, eles eram 5 na família e cada

um me trouxe um presente, um trouxe uma galinha, outro trouxe uma cana... pra chupar, outro trouxe um pedaço de carne de porco, enfim a gente conversou e ficou amigo e essa menina terminou a quarta série, hoje ela é policial feminino lá em Cascavel, uma menina que me deu até orgulho depois sabe, mas eu passei por essa situação também, mas era tão bom, depois me colocaram o capelão da Igreja, então todo mundo tinha aquele respeito, eu hoje vejo aluno, porque depois mais tarde também eu fui progredindo, eu fui pra lá eu comecei dar aula só pra quarta série do primário depois eu ajudei construir um ginásio pagando os professores em forma de cooperativa em Nova Concórdia pra mim poder fazer o antigo ginásio, primeira a quarta série que é o ensino fundamental hoje, as séries finais e depois fiz o magistério também, vindo de Nova Concórdia pra cidade até quem me pagava a lotação era o falecido Vitório Pesente, foi grande meu amigo também, ele me ajudou muito, aí depois eu fui fazer faculdade em Palmas, fiz um ano e meio de letras, depois transferi para Ponta Grossa, mudei de curso e fui pra Ponta Grossa fazer, terminar minha faculdade lá. Aí eu fiz curso de artes, então já tinha feito concurso pelo Estado, daí eu já era professor estadual. Então eu comecei pela Cango, passou o município, passei pelo município, depois concurso pelo Estado e me aposentei com 42 anos de magistério, todo mundo dizia, trabalhar pra quê? Era porque eu gostava, eu não achava como largar aquilo, aí depois eu fiz um novo concurso para um segundo padrão do Estado e aquele eu me aposentei pela aposentadoria compulsória dada a minha idade, eu completei 70 anos eu tava tranquilo, cheio de emoção e de vontade de trabalhar não sei mais quantos anos e quando eu vi a Paraná previdência me comunicou que a partir do dia 23 de abril eu estaria completando os meus 70 anos e então eu teria a minha aposentadoria compulsória, eu era obrigado. Eu fiquei dali até o fim do ano trabalhado a mesma coisa sendo o primeiro a chegar na escola, o último a sair, sem interrupção nenhuma, sabe, aí eu me aposentei só que eu continuei trabalhando com criança, dando aula de musica ali no São Miguel. Mas voltando lá no meu antigo...

Ressalta-se ainda, que a utilização da metodologia de História Oral requer o uso de outras fontes de pesquisa, para complementar e dar base epistemológica ao trabalho a ser realizado. Para esta pesquisa foram utilizadas as fontes documentais (bibliográficas), que deram suporte teórico necessário

ao desenvolvimento do mesmo e permitiram consubstanciar as análises.

Assim, os critérios básicos de escolha do grupo foi a mais longa experiência em docência - tempo de exercício no magistério e as características das instituições as quais atuaram – escolas públicas. A escolha do número de depoentes foi em razão de uma pesquisa prévia realizada junto ao Setor de Registro Pessoal da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão/PR. Nessa assertiva, pode-se apontar que o grupo apresenta elementos de ligação, como o exercício da docência por regime seletivo ou efetivo, salário base e direitos trabalhistas idênticos como acesso a Plano de Saúde.

Cada entrevista teve sua própria singularidade e versou sobre um mesmo tema, porém a abordagem individual foi diferente, somente com alguns pontos de convergência, o que bem ilustra um trabalho com memória, onde cada depoente fala sob o seu ponto de vista, sobre seus modos de apropriação e as representações que possui dos fatos de sua vida.

Nessa assertiva, foi possível contemplar a fala de Maria Arlete Ferreira da Silva, liderança de uma comunidade quilombola a qual identifica a evolução da função social da escola, mesmo tendo sido negado o direito a educação a sua pessoa.

[...] é trabalhado com todos agora, agora é uma inclusão, não pode ser exclusão. E tem pessoas que diziam pra nós: “nossa, agora vocês vão querer fazer um Apartheid”, não, nós não queremos separação, nós queremos só ser reconhecidos, e só ter os direitos negados pra nós, quantos anos? Quanto tempo? Nossos direitos que foram negados, agora nós exigimos, tem que nos engolir (risos). E a gente é muito conhecido lá em Curitiba, em secretaria, com os deputados, todo esse pessoal, nossa. Então tem a Mirian aqui, a filha dela está fazendo medicina lá. Diz que ela pediu uma declaração da comunidade, como a filha dela era quilombola, pra levar que eles pediram. Então quando chegou lá na universidade, que eles viram que era o nome do Alcione, na declaração, diz que o secretario de lá disse: “nossa, é o Alcione, nós conhecemos muito, nosso amigo, filho da dona Maria”, diz que ai recebeu bem ela lá. Por que eu e a Isabel, já reviramos lá em Curitiba, naquelas Universidades, dando palestras. A Isabel é da educação quilombola e eu a história da comunidade, o Alcione sobre cotas. Que

tem pessoas contra cota: “a troca do que essa cota?”, aí acentua mais ainda o racismo, mas se não tem uma coisa que obrigue as coisas pros negros, tem que ter uma lei, em tudo, pra obrigar, por que senão... Qual o negro que podia ingressar numa universidade? Nunca. Nunca em tudo. Por isso que tem que ter as cotas através de uma lei que obrigue. Eu acho que não devia ser assim, toda igualdade pra todos. Mas não tem. Não tem a lei 10.639? Tudo com lei, tudo com lei. Obrigando as escolas dar aula sobre a África, sobre o negro, sobre o índio. Podia não ter, não precisava essas leis. Que bom, dizem na sociedade: “nós somos todos iguais. Perante a sociedade nós somos todos iguais”. Bem mentira que somos todos iguais. Nós podemos ser todos iguais perante Deus, perante Deus nós somos iguais. Mas perante a sociedade ninguém, nós não somos iguais. Nem dentro de uma comunidade nós não somos iguais. Nem os quilombolas não são todos iguais. Tem uns que gostam de usar lencinho na cabeça, outros já não, então...

Em análise aos depoimentos, pode-se dizer que a dialética entre o esquecer e o lembrar está muito ligada ao subjetivismo dos indivíduos. Contar e relembrar é parte da dinâmica social dos tempos e dos fatos, dos desejos e das potencialidades históricas da memória, dos significados que as pessoas e os grupos sociais e políticos dão ao passado. Por isso, dimensões subjetivas e políticas em torno da memória não podem ser negligenciadas.

Conclusão

À guisa de conclusão, pode-se sinalizar que os valores, saberes, linguagens, práticas docentes, experiências e tradições que se transmitem de geração em geração pelos docentes são plausíveis de registro, pois esses figuram como protagonistas da história da educação local e regional. Assim, a entrevista, entendida como espaço de inter-relação, diálogo e intercâmbio, aproxima-nos dos sujeitos que protagonizam os processos históricos estudados, produzindo um deslocamento múltiplo acerca dos problemas de estudo construído.

Do total de 19 depoimentos analisados, a maioria declara a relevância da atuação na condição de valorização e ‘status’ da ação

docente no espaço urbano e rural. Foram apontados como maiores dificuldades enfrentadas na carreira docente - o deslocamento do professor (residência x escola), a baixa remuneração, a falta de materiais didáticos e precariedade estrutural em algumas escolas. Cabia ao professor as diversas atividades inerentes ao funcionamento da escola, como: abertura e fechamento da escola, controle patrimonial, supervisão e direção escolar, e em alguns casos a elaboração da merenda (lanche).

REFERENCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi(Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BARBOSA, Marialva. **Percursos do olhar: comunicação, narrativa e memória**. 1. ed. Niterói: Eduff, 2007.
- ANSART, P. (Sous la direction de). *Le ressentiment*. Bruxelles: Bruylant, 2002.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CATANI, Denice et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000a.
- CERTEAU, Michel de. "A operação historiográfica". In: **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papirus, 1994.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2000.
- MORIN, Edgar. **Para sair do século XX - As grandes questões do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, n. 10,dez., 1993.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

TEDESCO, J. C. (Org.). **Usos de memória: política, educação e identidade**. Passo Fundo: UPF: Editora, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografías,memórias y diários como fuente histórico-educativa: tipología y usos. **Revista Teias**, Programa de Pós-Graduação em Educação da UER, Rio de Janeiro, n.1, jun., p.82-97, 2000.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir et al. **Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA EM TEMPOS DE MODERNIDADE LÍQUIDA

Justiani Hollas
Universidade Comunitária da Região de Chapecó
justiani@unochapeco.edu.br

Francieli Fabris
Universidade Comunitária da Região de Chapecó
francelifabris@unochapeco.edu.br

Luci T. M. dos Santos Bernardi
Universidade Comunitária da Região de Chapecó
lucib@unochapeco.edu.br

Resumo: O presente estudo coloca em debate o papel da estatística na formação do jovem contemporâneo, discutindo a importância do conteúdo de tratamento da informação na educação básica atual e as possibilidades de uma educação estatística. A configuração da sociedade em que vivemos, amplamente influenciada por informações e disseminação de conhecimentos, requer que se promova uma educação crítica, e compreender a educação de maneira crítica implica em abranger as transições históricas da modernidade, suas crises e relação com a própria educação. Para dar conta desse diálogo, buscamos aporte no conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman e do pensamento complexo desenvolvido por Edgar Morin. O estudo mostra que a o ensino da estatística pode promover a emancipação e formação crítica dos jovens, quando vivenciado com vistas para o contexto social.

Palavras-chave: educação estatística; modernidade líquida; tratamento de informações.

1. Introdução

Estamos inseridos em um mundo de transformações contínuas que é ressaltado por Bauman (2007) como uma passagem da “fase sólida” para a “líquida” da modernidade, contemplando incertezas e trazendo novos desafios, principalmente quando se trata da área da educação.

A abertura das fronteiras, tanto no contexto material como no intelectual, prima pela homogeneização planetária, que causa diversas injustiças sociais, controladas por alguns homens ou organizações detentores de poder.

O terreno sobre o qual se presume que nossas perspectivas de vida se assentem é reconhecidamente instável – tal como são os nossos empregos e as empresas que os oferecem, nossos parceiros e nossas redes de amizade, a posição que desfrutamos na sociedade mais ampla e a auto-estima e a confiança que o acompanham. (BAUMAN, 2007, p. 16).

Assim também existe um terreno instável para a educação, pois as relações humanas estão cada vez mais superficiais pautadas no consumismo. Atualmente, os jovens tem acesso a todos os meios de informações, porém, a habilidade de selecionar, compreender e focar a atenção é primordial, de forma que a escola pode ter como objetivo mobilizar os estudantes a ultrapassar a capacidade de memorizar e procurar “conhecimentos” prontos, primando por uma formação mais crítica e reflexiva, que lhes permita fazer escolhas com competência a partir das informações disponíveis.

Na esteira deste debate, evidenciamos o papel da estatística no processo educativo escolar do jovem, compreendida por nós como uma área do saber constituída por ferramentas que auxiliam desde a coleta, organização, até a análise de dados. Essas ferramentas podem desenvolver a capacidade de interpretação crítica provenientes de situações da realidade.

Assim, a estatística passa a ser importante elemento na formação dos jovens estudantes da educação básica, pois o

tratamento da informação surge como uma maneira de compreender o mundo e a realidade. Quando o estudante compreende o contexto social em que vive consegue desenvolver estratégias para atuar nele e expressar sua voz frente aos fatos que o circundam.

O presente estudo coloca em debate o papel da estatística na formação do jovem contemporâneo, explanando a importância do conteúdo de tratamento da informação na educação básica atual. Ancoramo-nos no pressuposto de que é emergente pensar uma educação crítica, e compreender a educação de maneira crítica implica em abranger as transições históricas da modernidade, suas crises e relação com a educação. Para dar conta desse diálogo, buscamos aporte no conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman e do pensamento complexo desenvolvido por Edgar Morin.

2. Estatística na escola: o tratamento de informações e a educação contemporânea

Aprender a ler o mundo e como se organiza a sociedade é essencial para nossa condição “de fazer parte” desse mundo e dessa sociedade, ainda mais em tempos de crise que enfrentamos. Bracht e Almeida (2006) colocam que vivemos um momento de crise que perpassa a razão, a ciência, a ética, a cultura, os valores, a moral, a escola. Também ressaltam que “vivemos profundas transformações na trama social, política e epistemológica contemporânea.” (p. 35).

A crise deve ser percebida como um momento de transformação e tomada de decisões, pois ela faz parte da história da sociedade, neste caso, a estatística oportuniza o estímulo à compreensão das informações que nos cercam, bem como, a autonomia e a liberdade na tomada de decisões de cada indivíduo, contribuindo com a configuração do seu futuro. Segundo Bauman, vivemos em uma época de escolhas,

Mas se pode dizer que em nenhuma outra época a necessidade de fazer escolhas foi tão profunda, nem o ato de escolher se tornou tão dolorosamente embaraçador, conduzido sobre condições de dolorosa mas incurável incerteza, de uma constante ameaça de 'ficar para trás' e ser excluído do jogo, impedido de voltar a ele pela incapacidade de atender às novas demandas. (2013, p. 23).

Porém, o cuidado está em considerar que nada é sólido e o que hoje parece ser bom e confiável, amanhã pode ser considerado antiquado ou ruim. Em outro sentido, a estatística faz parte desse movimento, a leitura e interpretação dos dados é uma representação da modernidade líquida. Portanto, os estudantes precisam estar preparados para, no mínimo, compreender esta complexidade.

Concordamos com Bauman quando afirma que o único propósito invariável da educação é “[...] a preparação dos jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar.” (2013, p. 25). O autor também utilizou a expressão de Tullio De Mauro, “para estarem preparados, eles precisam da instrução: ‘o conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável’, [...] para ser prático, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental”. (BAUMAN, 2013, p. 25).

Partir dessas ideias significa preparar os estudantes para viver o movimento da sociedade, aprender a conviver com a incerteza e a dúvida, saber identificar o que será útil ou não para o presente ou para o futuro, enfim, ser capaz de tomar decisões frente à realidade.

Neste sentido, o ensino de estatística nas escolas contribui e qualifica a construção, análise e interpretação consistente de dados e da realidade do contexto em que os estudantes estão inseridos, contemplando uma estatística inferencial que trabalha com o raciocínio lógico, com o acaso e com a aleatoriedade.

Não podemos escapar dos dados, assim como não podemos evitar o uso de palavras. Tal como palavras os dados não se interpretam a si mesmos, mas devem ser lidos com entendimento. Da mesma maneira que um

escritor pode dispor as palavras em argumentos convincentes ou frases sem sentido, assim também os dados podem ser convincentes, enganosos ou simplesmente inócuos. A instrução numérica, a capacidade de acompanhar e compreender argumentos baseados em dados, é importante para qualquer um de nós. O estudo da estatística é parte essencial de uma formação sólida.” (MOORE *apud* ECHEVESTE et. al., 2005, p. 104)

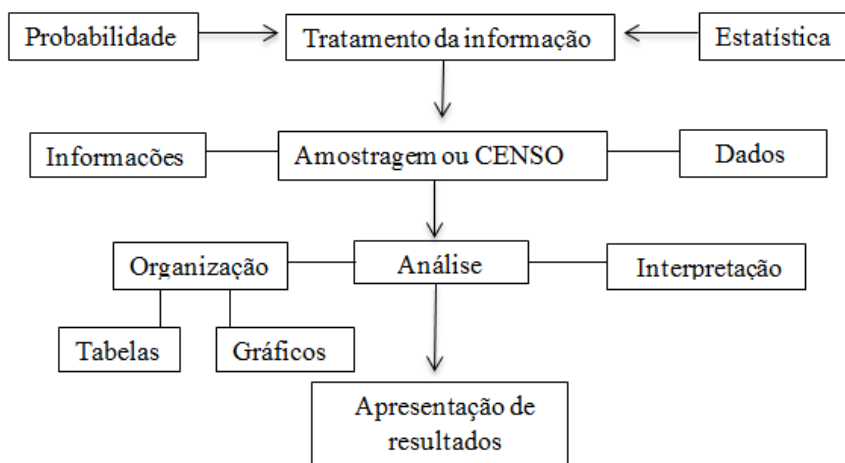
Muito mais que um conhecimento matemático, a estatística participa do contexto do professor e pode ser considerada uma aliada para o desenvolvimento do pensamento crítico, capacidade de análise e tomada de decisão, pois está presente em todos os meios de comunicação, tornando mais qualificadas as pesquisas em diferentes contextos.

A estatística é definida como um conjunto de métodos e técnicas que envolve todas as etapas de uma pesquisa, desde o planejamento, coordenação, levantamento de dados por meio de amostragem ou censo, aplicação de questionários, entrevistas e medições com a máxima quantidade de informação possível para um dado custo, até a consistência, processamento, organização, análise e interpretação de dados para explicar fenômenos socioeconômicos; inferência, cálculo do nível de confiança e do erro existente na resposta para uma determinada variável e disseminação das informações. (IGNÁCIO, 2010, p. 175)

A finalidade da estatística não se altera com o passar dos anos, o que muda são os objetos e realidades que se estudam, portanto, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, a estatística visa fornecer conhecimentos e procedimentos para que o estudante aprenda a “coletar, organizar, comunicar e interpretar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações que aparecem frequentemente no seu dia-a-dia.” (BRASIL, p. 56, 2001).

A seguir é apresentado um esquema simplificado das fases do Tratamento da Informação.

Esquema 01: Configuração simplificada do tratamento da informação



Fonte: elaboração das autoras (fev. 2016), a partir de referências citadas.

Na atualidade faz-se presente a informatização de todos os setores, a estatística aparece como meio de organização e análise, tornando possível a manipulação de dados de todos os tipos e para toda finalidade, principalmente quando se conclui que vivemos em um mundo em transformação, podendo levar os estudantes a realização de atividade práticas e concretas.

Geralmente o conhecimento estatístico procura sistematizar fatos que não se desvinculam da verdade. “Na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação.” (MORIN, 2001, p. 31)

A estatística proporciona esse conjunto de aspectos: o estudante aprende a ser um investigador da verdade, mas que também critica as informações e conhecimentos que chegam até ele, por meio de processos objetivos ou não. Além disso, pode desenvolver a capacidade de sistematizar e organizar as

informações, selecionando-as conforme o grau de importância ou utilidade para determinada situação.

O estudante ao se deparar com os conhecimentos estatísticos, precisa ter conhecimento necessário para poder estabelecer conexões de desconfiância do que é apresentado, pois, só assim, a meta de formação de um sujeito emancipado pode ser atingida. Morin destaca que “para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento.” (2001, p. 35)

Essa ideia de Morin pode ser um lema para a educação que se almeja, em que o conhecimento dos dados ou informações insolados é insuficiente, pois no mundo do conhecimento informatizado e fragmentado é preciso conhecer o contexto na qual as informações foram desenvolvidas, caso contrário, correremos o risco de produzir um conhecimento totalmente abstrato. Morin também coloca que “é necessário recompor o todo para conhecer as partes.” (2001, p. 35).

Ao se apropriar de conhecimentos estatísticos espera-se que o estudante esteja apto a formular questões, escolher estratégias de resolução, saber classificar e organizar os resultados obtidos. Neste sentido, nos apropriamos do que estabelece Morin:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.” (2001, p. 39,)

Quando os estudantes não são capazes de organizar o que está disperso, correm o risco de não poderem realizar uma contextualização necessária, resolvendo apenas problemas específicos, deixando de lado os grandes problemas da humanidade que aparecem nesse mundo de constantes transformações.

O sistema capitalista está organizado de maneira a exaltar a necessidade de consumo de bens materiais, principalmente os de alta tecnologia. Portanto, é importante também que os estudantes aprendam a analisar gráficos e tabelas que representam condições de mercado e investimento, podendo estabelecer conexões entre os níveis de inflação, os rendimentos de aplicações, proporcionar uma demonstração do custo de vida para determinada região, o nível de desemprego, o grau de bem-estar de uma nação e muitos outros fatos econômicos.

Bauman expressa que a economia “líquido-moderna” está “centrada no consumidor, que se baseia no excesso de ofertas” (2010, p. 35), esse modelo de consumo provoca o desperdício e pode aumentar o endividamento dos jovens, por isso, é necessário que estejam preparados para tomar as melhores decisões no mercado econômico, e esta atividade também requer a habilidade de análise, leitura e interpretação de dados veiculados em todo tipo de mídia.

Conforme Morin (2001, p. 20) “existe risco do erro [...] em qualquer transmissão de informação, em qualquer comunicação de mensagem.” O professor, portanto, está sujeito a transmitir as informações de maneira incorreta, acarretando erros ou ilusões. Assim sendo, o processo de ensino está sujeito ao erro, já que alguns métodos de ensino não garante a sua compreensão.

Os professores são “personagens principais” no ato de ensinar, são aqueles que abrem a porta do conhecimento, Bauman cita que os homens “procuram consultores que os ensinam a caminhar, e não professores que os orientem num percurso único e já superlotado.” (2010, p. 54). Além disso, é evidente a necessidade de criar possibilidades para que o estudante desenvolva a atitude perseverante e estimular a autoconfiança, que vem sendo muito abalada nos dias atuais.

3. Professor: tarefas e desafios no ensino da estatística

O cotidiano pode pregar surpresas até nas pessoas mais bem informadas, “o mundo dos nossos dias parece mais um mecanismo para esquecer que um ambiente para aprender.” (BAUMAN, 2010, p. 44). Por isso, prezamos pelo ensino que seja contextualizado e não apenas composto por métodos de repetição e de decorar fórmulas e conteúdos para provas, pois, só assim o estudante consegue construir seu conhecimento, construindo sua personalidade.

O grande desafio do professor é elencar o lado humano ao científico, esse quadro é agravado pela nítida divergência entre o conceito de vida e de viver existente entre a geração do professor e a geração dos alunos. Só uma aproximação maior entre as partes pode contribuir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

A interlocução entre professor e estudante é fator fundamental para a compreensão dos conteúdos e aplicação dos aprendizados. Portanto, a linguagem pode promover compreensão ou distorção de informações apresentados pela estatística, mas quando aplicada de maneira correta visa facilitar a compreensão de fatos, acontecimentos, parâmetros e informações diversas.

A prática da comunicação intercultural é cheia de armadilhas, e as incompreensões são a regra, não a exceção, pois não existe um par de idiomas culturais que possa ser plenamente traduzido de um para o outro: para que uma mensagem seja totalmente entendida pelo receptor, precisa, de certa forma, ser ajustada a seu arcabouço mental, e portanto distorcida; se retiver sua forma prístina, deverá se limitar a ser apenas parcialmente compreendida. (BAUMAN, 2013, p. 58)

Além disso, o professor precisa competir pela atenção dos estudantes em um mundo repleto de informações e atividades que englobam ambientes online ou off-line. Neste aspecto, a educação sai perdendo, pois muitas vezes oferece conhecimentos que não condizem com as expectativas dos jovens, ou um ensino muito

desconectado com as necessidades que aparecem no contexto diário.

São nesses momentos que aparecem as tradicionais perguntas realizadas pelos estudantes: “Para que vou utilizar isso na minha vida?”, “Que relação tem o conteúdo x com minha almejada carreira?”, “Para que aprender isso?”... Muitas dessas perguntas podem ser respondidas ou evitadas quando o professor consegue estabelecer uma ponte entre o concreto e o abstrato.

Conforme salienta Bauman (2010), existe uma “[...] massa impenetrável da informação: ela está toda ali, ao alcance da mão disponível de imediato.” (p. 58) Continuando, concordamos com o autor e destacamos ainda que o futuro apresentará mais dificuldades do que o presente, pois, a massa de conhecimento atordoa e sufoca as pessoas, além de ameaçar a autoconfiança. O grande desafio está em saber filtrar qual informação deve ter maior importância, essa tarefa se concentra mais ainda quando se detém a incumbência de ensinar e orientar outras pessoas, principalmente crianças e jovens em formação.

Morin (2002) exprime que as finalidades da educação,

[...] consistem em dar aos alunos, aos adolescentes que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio uma cultura, que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se no contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram. (p. 29)

Isso nos leva a compreensão de que o professor tem a tarefa de transpassar os limites de sua disciplina, porém, essa concepção de ensino demanda formação ampla em que se conheçam cada vez mais o global e não apenas o específico, exigindo que o educador deixe sua zona de conforto.

Este contexto exige do professor e do estudante o confronto de ideias, opiniões e expectativas, podendo responder ou ampliar a gama de interrogações que surgem. Nesta perspectiva, o professor pode estimular a capacidade de argumentação, fazendo com que o estudante se aproprie da linguagem matemática, promovendo uma

formação em que o mesmo seja capaz de desenvolver argumentos e conclusões sobre análises estatísticas realizadas.

O ser humano faz parte de um sistema organizado de sociedade e deve reconhecer-se como parte fundamental e ativa dela. “Pode se deduzir daí que é primordial aprender a contextualizar e melhor que isso, a globalizar, isto é, a saber situar um conhecimento num conjunto organizado.” (MORIN, 2002, p. 56).

O autor também coloca que é fundamental “[...] regenerar a cultura pela religação de duas culturas separadas, a da ciência e a das humanidades. Esta religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida” (MORIN, 2002, p. 68).

A fragmentação dos saberes é um dos principais obstáculos da educação atual, porém, o professor precisa desenvolver estratégias de ensino que culminem na diminuição de atitudes que levam cada vez mais ao individualismo, tentando responder questões sociais globais e não apenas individuais.

O hábito da investigação também pode ser banido ou desenvolvido pelo professor, pois, toda criança e jovem tem como característica a curiosidade e a atitude de fazer perguntas sobre diversos assuntos. Cabe ao professor não interromper esse ato, mas sim, contribuir para melhorar ideias e pontos de vista que levem a formação de interrogações cada vez mais consistentes e relevantes.

4. Considerações finais

A condição humana é um desafio que pode ser interrogado pela educação atual, logo, toda tecnologia pode ser voltada para situar o ser humano no universo, promovendo maior harmonia na convivência e vivência entre o material e o imaterial, humano e não humano. O grande problema reside no fato de que “neste mundo novo, pede-se aos homens que busquem soluções privadas para

problemas de origem social, e não soluções geradas socialmente para problemas privados.” (BAUMAN, 2010, p. 50).

Parafrazeando Morin (2001) consideramos que educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa, e educar para a compreensão humana é outra. Neste sentido, o tratamento da informação pode ser aplicado para potencializar a formação de seres humanos capazes de interagir com o mundo que os cerca, jovens educados para a compreensão humana.

Portanto, deve existir uma intercomunicação entre as diversas áreas do saber para se ter uma formação ampla que contemple todas as formas de saber. O homem não pode ser separado de suas reflexões, habilidades e tão pouco do mundo onde vive e realiza suas tarefas cotidianas, preservando as características de unidade que acompanham a humanidade desde o seu surgimento, mas também considerando as diversidades, as singularidades e pluralidades dos seres humanos existentes no mundo líquido que presenciamos.

A identidade humana precisa ser configurada a partir do ponto zero e reconfigurada durante a vida. Cabe a educação o papel de orientação principal para tal, motivando a organização do pensamento, o ato de investigar, duvidar, questionar, estimulando a autoconfiança e a curiosidade, pois como nos coloca Bauman (2001), a autoconfiança moderna deu um brilho inteiramente novo à eterna curiosidade humana sobre o futuro.

Consequentemente, não podemos ser tão otimistas a ponto de conceber a educação em estatística como a solução dos problemas da educação, porém, também não podemos ser pessimistas ao ponto de abandonar aspectos relevantes para a emancipação e formação completa dos jovens que vivem na modernidade líquida, sendo proporcionada em partes pelo ensino de estatística, quando vivenciado de maneira crítica e com vistas para o contexto social.

Outro aspecto importante é considerar que cada indivíduo deve estar ciente de seu papel na sociedade, formando um elo entre

escola, estudante e sociedade propiciando uma leitura de mundo e participação ativa na resolução de problemas que pode ser muito mais eficaz com a utilização de conhecimentos estatísticos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Ministério da Educação. Secretaria da educação fundamental: Brasília: A secretaria, 2001, 3 v.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- _____. Desafios Educacionais da modernidade líquida. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58, jan/mar, 2002.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- _____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- CANAL FUTURA. Olho na escola - Especial Zygmunt Bauman. Vídeo (25min39s). _Publicado em 25 de set de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/Zwatch?v=TJG8lPcSUBw>>. Acesso em: 05 de jan. de 2015.
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. São Paulo: Autores associados, 2006.
- ECHEVESTE, Simone et al. Educação estatística: perspectivas e desafios. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, Ulbra, n. 1, jan/jun. 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/191>. Acesso em: 19 ago. 2013.
- IGNÁCIO, Sérgio Aparecido. **Importância da Estatística para o Processo de Conhecimento e Tomada de Decisão**. Curitiba, 2001. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/NT_06_importancia_estatistica_tomada_decisao.pdf. Acesso em: 30 jul. 2013.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

AS RAÍZES HISTÓRICAS NA IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS: A HERANÇA COLONIZADORA NA EDUCAÇÃO

Claudiomiro da Silva
claudiomiro07@hotmail.com

Resumo: O objetivo desse trabalho é apresentar através de um breve histórico da colonização do Oeste de Santa Catarina, como a relação que esse processo em sua natureza histórica, foi segregando e ao mesmo tempo subtraindoas demais culturas e povos existentes pelos sertões então colonizados. Refletir sobre os ideologismos do constructo histórico filosófico grego do ser e do não ser, que forjaram os papéis nos domínios e subalternizações dos mais diversos grupos étnicos. E a partir dessa confecção,num breve panorama histórico, queremos perceber, numa interface com Bourdieu, como foi se produzindo e reproduzindo esse processo excludente e marginal da história para dentro da escola. Entender como o papel da escola na conformação dos sujeitos vai legitimando em suas práticas pedagógicas a composição reprodutora de um espaço de segregados cujas raízes históricas são oriundas desse contexto e também de outras formas de diferenciação. Mesmo que em dados parciais, pois esse processo faz parte de uma pesquisa que está em andamento, sustentando-se na hipótese de que esse contexto histórico, forjado na concepção dominante do ser sobre o não ser, reproduzido no processo de colonização do Oeste de Santa Catarina, encontra na escola, de forma dissimulada, a proposição do outro como menos gentee que tende a receber um tratamento diferenciado por suas carências e impossibilidades. Mesmo criando suas formas de resistência, esses grupos, ou classes de aceleração, passam a ser o subproduto da colonização da educação, que encontra na sala de aula a condição para sua manutenção e reproduçãoemuma sempre presente marginalização histórica.

Palavras-chave: Ser e o não ser; Colonização; Reprodução; Segregação, Espaços de resistência.

Introdução

Buscar estudar, analisar e compreender onde foram gestadas as sementes, convertidas em raízes profundas na história, que ganharam forma, cor e preconceito e da condição do outro, do diferente como inferior, como incivilizado, insignificante, relegado a toda possibilidade de relativização, é tão complexo como querer entender como funcionam as relações humanas e suas subjetividades. E é deste pequeno panorama, mesmo que em pequenas pinceladas sobre a história do avanço dos povos, desde pequenos ou grandes grupos sobre os mais diversos lugares e a profundidade de suas raízes na história, que vamos refletir e buscar compreender, como os preconceitos construídos nesse contexto de análise, se reproduzem no espaço escolar.

Com uma pitada aristotélica, não como explicação única das raízes do ser e do não ser da e na filosofia para a história, mas como entendimento de que as influências e as consequências de modelos pré-fabricados e historicamente constituídos como protótipos universais determinaram muito do “*Modus vivendi*” e do “*Modus operandi*” dos povos. Isso tão somente não explica tudo, mas o germe da supremacia dos povos sobre os outros começa a ser gestada nesse meio de domínios e conquistas. Ora levado pela necessidade de sobrevivência, de auto afirmação, ou mesmo pela necessidade de definir alguns espaços como sagrados, o que merece também um capítulo especial. Ora como desejo de posse, domínio e poder como uma necessidade voraz de sobreposição sob a condição de auto afirmação e de sobreposição.

E o que realmente move o objeto desse estudo é buscar entender no processo de colonização do Oeste catarinense, de como essa raiz, esse germe do preconceito e da discriminação ainda sobrevive em uma sociedade que carrega todas as pompas de uma era que se gaba da civilidade e do “*bem viver*”. Perceber e refletir, nas relações cotidianas de trabalho, estudo, lazer e no ofício comum das coisas mais corriqueiras como os estereótipos mais danosos de preconceitos ainda sobrevivem na educação. Como compreender a raiz histórica, seja ela aristotélica, seja do “*pecado original*”, seja da cobiça ou do poder ou dos domínios, ou de quaisquer outros matizes que forem e descobrir que mais complexa que

sua origem é sua manutenção danosa. Quais são as implicâncias e formas ainda em nossa contemporaneidade e de como essa violência simbólica (*Bourdieu*), dissimulada e ardilosa ainda provoca arbitrariedades, rejeição e uma grande massa de sobrantes na esteira do progresso e das possibilidades.

Não quero com isso entrar no plano da ordem moral ou da conjuntura social para querer responder qual é desejo que move as pessoas a não se importarem mais com os outros a ponto de fazer valer a epígrafe de *Randon* (RADIN, 2009, p. 118), donde “*esses degradados, com o tempo passarão para história como inúteis, intrusos e não representaram nada para o progresso e o desenvolvimento de um país soberano e independente*”. Tudo isso, talvez, possa ser uma pequena faísca a reacender no coração e na mente das pessoas de que o direito em sermos iguais é apenas saber que somos diferentes e precisarmos aprender a conviver, como dizia Abrahan Lincoln de que “*o mundo comporta a necessidade de todos, porém, não a ganância de poucos*”.

Através de alguns pequenos retalhos de nossa história universal e do Oeste de Santa Catarina desenvolvidos nesse pequeno ensaio, se pode perceber, notar que em pequena ou em grande escala nossa histórica local não foge da lógica universal do domínio e da conquista. E ainda, de como estão presentes os mesmos estigmas de um germe, cuja origem não sabemos direito, ou de que possamos tentar identificar, mas que tem causado ao longo de tantos séculos, independente dos vieses que a história tomou, de que seus ardis são tão perniciosos que os fogos de tantas revoluções do mais variados ideais não conseguiram extirpar.

Podem parecer muita pretensão querer saber as origens desse mal social que o travestimos como preconceito, discriminação ou qualquer que seja o teor de apartheid, segregação ou rotulação. O que realmente importa é saber que diante de sua existência em qualquer grau ou proporção que assume na história, é de que o mínimo que possamos fazer é lutar numa tentativa de conviver com ele sem que nos possa trazer tanto mal, e nem ser tão danoso para o outro ou de vivermos ou fazer viver sob seu jugo, até a utópica condição redentora de seu extermínio. Logo, mais que saber suas raízes é a possibilidade em

buscarmos formas e alternativas para que seus efeitos se minimizem e possamos estabelecer um predomínio da lucidez e do conhecimento do que possa ser mais igual em nossas diferenças. É conhecer o que é bom e o que é certo sem que a bondade e o certo possam ser supremos pelas mãos de quem não aprendeu a reconhecer verdade e bondade enquanto alteridade, enquanto possibilidade, certo e bom também na perspectiva e no chão da realidade do outro enquanto gente.

Em nossos espaços de ação, seja na família, escola e trabalho a pertinência de como fazer a grande revolução da conquista de novas possibilidades e avanços de relações mais harmoniosas sem que o conflito seja a prerrogativa da ação, é o grande desafio. Quanto dessas invasões e transgressões de usos e costumes sob a bandeira do progresso e do desenvolvimento econômico, cultural e religioso, maquiou e escondeu as grandes mazelas que ainda assolam nossa sociedade. E o mais interessante é de que a busca nas fontes da história, vai nos empoderando de ferramentas para compreendermos melhor essa teia de complexidades que teceram e ainda vão tecendo a gama de preconceitos enrustidos em uma sociedade eugênica e intolerante com o diferente.

As heranças históricas na “conformação” dos sujeitos

Nesta pequena abordagem introdutória, na tentativa de buscar seus enraizamentos históricos, fazendo um diálogo direto com a filosofia, nos permitirá percebermos o alcance de uma construção identitária e de como ela se processou com o passar dos anos. E é nesta perspectiva em trazermos para o debate a pertinência de um tema, onde vamos percebendo seu alcance e suas raízes profundas na luta dos povos e de sua formação. Não queremos aqui fazer uma reconstituição dos fatos nem tampouco um tratado de filosofia pela história para deliberarmos sobre a relevância dos ideologismos e das concepções arbitrárias sobrepostas que forjaram imposições, atitudes, ações e definiram os destinos de algumas pessoas. E é com Bourdieu e Passeron (1992), do livro *A reprodução* que faremos esse diálogo vincado no mais profundo ideário das concepções e construções em suas formas de intersecção:

“Para que o destino social seja transformado em vocação da liberdade ou o mérito da pessoa, como no mito platônico onde as almas que ganharam seu “quinhão”, devem beber da água do rio do esquecimento antes de tornar a descer a terra para aí viver o destino que lhe coube, é preciso ser suficiente que a escola “hierofante da necessidade” consiga convencer os indivíduos que eles mesmos escolheram e conquistaram os destinos que a necessidade social antecipadamente lhes assinalou” (Bourdieu, 1992. p. 216).

Passando por Aristóteles, cujo “pensamento político era de uma justiça distributiva, onde vão conceder méritos as pessoas que diferem e muito, mesmo que façam parte da pólis, já que muitos não possuem o tempo (*ócio*) necessário para participar do governo, isso reforça o desprezo que os antigos tinham pelo trabalho manual que embrutece a alma e torna os indivíduos incapazes de uma prática esclarecida” (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 224).

Sendo que esses não vão participar de fato do composto principal da pólis, logo, o “*bárbaro*” (*que não é grego*), vai possuir a condição de inferior cuja disposição natural os obriga a escravidão. “Esse é o exemplo mais paradigmático da sobreposição do outro na categoria de inferior, proposta em Parmênides que afirmava que *o ser é e não é possível que não seja; o não ser não é e não pode ser de modo algum*” (SANTOS, 2002, p. 119). E de posse dessa construção histórica que Aristóteles forja essa cisão entre o ser (*grego, civilizado, da pólis, culto*) e o não ser (*o bárbaro, não grego, inculto...*), que vai percorrer toda a história, e que por vias de fatos e de feitos, vai chegar até os nossos dias com muita força onde está sempre presente nas proposições dos dominantes e no senso comum. Como afirma Edward Said, de que todas as ciências são coloniais e possuem uma estrutura comum: *Nós e os outros*, as diferenças acabam sempre sendo desfavoráveis aos menos favorecidos. Essas diferenças justificam o colonialismo (KUPPER, 2002, p. 261).

A colonização passa a ser uma categoria de domínio e subjugação e não de cultivo como sua etimologia requer. A concepção de que fora do conjunto ou do engenho aristotélico devidamente arquitetado de que no além muro está o incivilizado, o bárbaro e aquém do progresso e da civilização, dá por assim dizer o direito da posse incluindo esses novos elementos humanos, nas “*novas terras*”, no “*novos*

mundos”, como simples componentes de uma fauna e de uma flora pronta para ser conquistada, dominada e explorada. Nesta dinâmica de formação e consolidação dos mais diversos grupos de pessoas, que se desenharam ao longo da história, desde sua constituição identitária, se deve ao fato da busca do homem por melhores condições de sobrevivência, segurança e desenvolvimento em seus pequenos ajuntamentos. Os pequenos e grande fluxos migratórios, definiram as mais diversas categorias de posse, domínio, subjugação entre tantas outras formas de conquista e/ou invasão.

Apesar da recente história no cenário mundial enquanto Brasil e de Santa Catarina em relação ao Brasil, as raízes da colonização e conquista são bem mais profundas na história universal e trouxemos algumas pequenas faíscas que possam incendiar outras discussões. “As constantes disputas de terras e demarcações de divisas, vai contrastar com um cenário nada comum ao caboclo e ao indígena na formação dos novos povoados ou colônias. Algumas delas traziam preferências pelos grupos de formação e na relação com os já moradores, donos da terra como “terra do Brasil”, “terra dos brasileiros” ou “terra de Deus”, na maioria das situações não foram nada amistosas. E a medida que esses grupos iam adentrando nos sertões junto com as Companhias de desenvolvimento os agravantes se tornavam cada vez mais acentuados” (CEOM, 2005, p.114-115).

As relações com os nativos (*caboclos e indígenas*) como não foram nada diplomáticas e tampouco levaram em conta a condição de espaço já ocupado, dão os indicativos que acabaram por se repetir assim como foi em toda história de invasão e conquista. Considerando esses grupos como “*frente da frente*” (HEINEN, 1997) do desenvolvimento e como uma possibilidade em vencer as hostilidades e distancias dos sertões, os conquistadores vão se deparar com as populações autóctones que não existiam para o estado, nem enquanto civil e tampouco como posse do local onde viviam. Portadores de outro habitus, gerou um choque de cultura e opressão, legitimando toda a propriedade e expólio da terra e suas riquezas. Logo, o desejo em avançar para dentro desses sertões sem fim era mais que uma conquista, era uma missão.

O índio e o caboclo que da posse passam a ser intrusos, conforme Randon, ainda representaram um papel importante nesse processo. A herança histórica e cultural apesar de pouco conhecida é muito presente em nosso meio através dos diversos nomes (FOLADOR, 1988, p. 30) de locais e regiões. No entanto, nossa dívida histórica com um passado de domínio e extermínio vai muito além da pouca importância que se deram a essas minorias em detrimento de um progresso hostil e avarento.

A necessidade em ocupar esses espaços e torná-los visíveis no cenário nacional, seguiram a lógica do Marechal Randon, donde essas "*terras de ninguém*", devem ser ocupadas por pessoas dispostas a trabalhar fazendo uma inversão na lógica da história levando a entender que o intruso (BEN, et al, 2011), o posseiro sem direito são os índios e caboclos que nada representam para o progresso e a soberania de um país.

A mão de obra do colonizador vai dar suporte ao novo latifúndio que vai se instalando e necessita desta mesma mão de obra em substituição a escrava. Vão se forjando novas estruturas para garantir a entrada e a ocupação dessas terras devolutas que precisam garantir as fronteiras como uma espécie de barreira humana (VICENZI, 2008). O progresso, o desenvolvimento e a manutenção da política de espólio das grandes companhias colonizadoras vão servir como uma espécie de garantia. São deslocamentos de grandes massas de pessoal vindo principalmente do Rio Grande do Sul e de europeus italianos e alemães que foram fixando residências como exigência das empresas e até mesmo desses próprios grupos que deveriam se manter homogêneos, já que eram muito dados ao trabalho, a religião, a cultura e aos usos e costumes (WERLANG, 2002, p. 11).

Muito diferente da cultura cabocla e indígena que desenvolviam uma agricultura de subsistência, a voracidade pelos lucros, o esgotamento da terra despertaram a cobiça pelas terras do Oeste catarinense atraindo um grande fluxo de pessoas para essa região. Esses grupos locais, assim definiram de que foram acometidos da "*peste branca*" (WERLANG, 2006), que não só devorou seus espaços, sua cultura

e seus meios de sobrevivência, bem como incidiu sobre suas estruturas mentais relegando a condição de inferiores, uma categoria de segregados condenada a errar pelas imensas terras, que não podem mais ser invadidas, pois já as foram em pequena ou grande escala com a sutil diferença de que agora existem legalmente (*sob a força da lei e do documento*) diante do estado e passam a ser ocupadas por gente ordeira e trabalhadora.

O fluxo migratório para o Oeste Catarinense

Junto com esses ciclos migratórios, o processo de descoberta, conquistas, domínio e da colonização estão sempre imbricados. Logo, “colonização é uma categoria histórica, porque diz respeito a diferentes sociedades e momentos ao longo do tempo. A ideia ultrapassa as fronteiras do novo mundo; é um fenômeno de expansão humana pelo planeta que desenvolve a ocupação e o povoamento de novas regiões. Está intimamente associada a ideia de cultivar e ocupar uma área nova, instalando nela uma cultura preexistente em outro espaço” (SILVA, 2009, p. 67). É preciso povoar áreas desocupadas e iniciar um processo de desenvolvimento na região. Para Bosi, colonizar significa: “*Ocupar um novo chão, explorar os seus bens e submeter os seus recursos naturais*” (WERLANG, 2002, p. 11).

E é sobre a esteira desse grande fluxo migratório que sempre aconteceu na história do homem, ora sedentário, ora itinerante que foi se constituindo os mais diversos grupos e fenômenos que ainda faz e refaz o erário nos marcos e conjuntos civilizacionais, de ocupação, domínios e conquistas ao longo de toda a história. E junto com esse movimento humano que vai tecendo as novas configurações sociais, que na história prevaleceu o ideário do mais forte, o que tem o poder absoluto conferido sobre a égide do ser sobre o não ser forjado na filosofia aristotélica. É o que legitimou toda a barbárie romana e de tantos outros povos. E é “na esteira de um ocidente culturalmente próspero que se configurou a idealização da raça suprema, superiora e dominante” (PEDRO, et al, 2005, p. 63).

Para mergulharmos no microcosmo específico do nosso objeto, que é o aluno filho desse processo de exclusão, é preciso partir da premissa de que, “o estado brasileiro estabeleceu uma legislação específica para a política migratória. Um dos objetivos consistia na formação de núcleos populacionais de pequenos proprietários no sul do país a partir de imigrantes de várias nacionalidades européias para ocupar as então terras devolutas ou os grandes sertões de ninguém” (VICENZI, 2008, p. 21). E são destas e outras relações circundantes, que foi se estampando o cenário, que hoje muito parcamente conhecemos, e que de feito e de fato na maioria das vezes não se faz questão de esconder em sua autosuficiência na dissimulada rejeição pelo outro, pelo diferente...

Segundo Bolzan, 2011, a migração para a região representou uma grande mudança para a vida dos caboclos. A introdução de novos valores deixou para eles duas opções: a adaptar-se a cultura dos imigrantes ou serem excluídos. Isso representou uma desestruturação dos modos de vida dos caboclos e aprofundou o descompasso entre os hábitos da população e as estruturas econômicas introduzidas com a colonização. Para os imigrantes, os caboclos deveriam “*ficar no seu canto*” se esconder. A presença deles tornava-se desagradável e perturbadora, porque contrariava o retrato que as elites deixavam transparecer, de que um povo “*civilizado*” ocupa um lugar digno na sociedade, bem distante das tribulações do caboclo, do negro e do índio (p.37). É importante destacar que com Bolzan passamos a ter uma compreensão mais aprofundada de como se dá essa relação escolar entre o colonizador e principalmente o caboclo. Deixa também bem evidente que mesmo que as relações do europeu eram de superioridade, os caboclos também criavam suas formas de resistir.

E por mais que pudéssemos dissertar ou acrescentar mais elementos nesse processo, mesmo diante de tantas outras possibilidades, estudos, análises que compuseram esse pequeno ensaio, no que diz respeito a construção dos processos colonizadores e a forma como os indivíduos ficaram subsumidos, anônimos e muitos simplesmente eliminados, gostaria, a partir do brilhantismo e da genialidade de

Rousseau “encerrar” essa breve apresentação geral, usando na íntegra do seu *Discurso sobre a origem das desigualdades entre os homens*, de como se constitui essa supressão ou subalternização do outro e do como reagir: “O primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer: “Isto é meu”, e encontrou pessoas bastante simples para crê-lo, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, mortes, quantas misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado aos seus semelhantes: “Guardai-vos de escutar esse impostor: estais perdidos se esquecerdes que os frutos são para todos, e que a terra é de ninguém”! Mas existe um grande indício de que as coisas aí já tivessem chegado ao ponto de não poder mais continuar como estavam: pois esta ideia de propriedade, provindo de muitas ideias anteriores, que não puderam nascer senão sucessivamente, não se formou repentinamente no espírito humano: foi preciso fazer progressos, adquirir muito engenho e luzes, transmiti-los e aumentá-los de geração para geração, até chegar ao último limite do estado da natureza. Adotemos, portanto, uma perspectiva mais abrangente e tratemos de ordenar, sob o único ponto de vista, esta lenta sucessão de acontecimentos e de conhecimentos, na sua ordem mais natural (Wefort, 2006, p. 201).

E a escola?

Sob a perspectiva escolarque vai se desenhando, objetivada nesse breve cenário aqui descrito, não basta afirmar como Bourdieu de que a escola não é neutra ou simplesmente reprodutora aos moldes dominantes. Suas várias tentativas enquanto espaço dos saberes, no processo histórico não só de colonização como também do avanço industrial, representaram e ainda existem como tentativas de minimização e as vezes de ocultamento das reais condições relacionais e existenciais entre os diversos grupos étnicos. É preciso entender como a escola foi definindo ações e estratégias para dar conta dessa teia, cujos agentes que vão sendo inseridos, representam uma diversidade complexa. Pois, como afirma Sacristán (2005), queé nas salas de aulas

repletas, que encontramos seres reais com um status em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que tem suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam a ideias que os adultos haviam feito deles. O mundo mudou, os alunos também. Temos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos (p. 17).

A sala de aula é um dos termômetros pelos quais se mede o grau de mudanças educacionais, e é nesse microespaço que as transformações começaram a se efetivar ou fracassar. Mesmo que a palavra de ordem seja de reformar o ensino em todos os seus níveis, o que se verifica é que ainda predominam formas de organização de trabalho escolar que não se alinham na direção de uma escola de qualidade para todos (MAINARDES, 2007, p. 121).

No contexto de Brasil, por exemplo, uma das políticas públicas dirigidas para o enfrentamento da reprovação escolar é a Aceleração da aprendizagem, um entre os tantos problemas, termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A escola que se move e vai criando e se recriando nessa emergência de dar conta de um universo cada vez mais complexo para enfrentar as tensões da mundialização, da perda das referências e raízes, das demandas de conhecimento científico e tecnológico (COIMBRA, 2008, p. 55), tende a criar meios que vão configurando a face de um sistema reprodutor, ajustado aos moldes do que a história sempre preconizou. As muitas alternativas, quando não uma forma dissimulada de preconceito, representam a face excludente de um mundo separado em duas categorias. O ser e o não ser, o gente e o não gente, o aprendente e não aprendente...

Considerações finais

Mesmo que de forma sintética, partindo da apresentação do que representou o processo de colonização, gerando seu subproduto que é o que se denominou “resto” da colonização que nem o nome de pioneiro leva na história, acabou por se transformar no que hoje temos como elemento forte dessa reprodução histórica em uma das tantas

representações contidas nas classes de aceleração, como uma entre tantas manifestações. É o que se solidificou no processo macro das relações, fazendo surgir no universo micro de “uma escola”; o separado, o diferente... É lá que está a turma dos “burros”, dos que “não aprendem” e não servirão para nada além de peça de reposição para um capital emergente em franco desenvolvimento encampado pelas bandeiras ítalos germânicas de colonização que fincaram estacas de progresso e pujança, transformando esses rincões de mata sem fim, em lugar bom para se viver (FOLADOR, 1988). Mas sem esse elemento espúrio (o índio e o caboclo...) introjetado no processo colonizador, se teria mais eficiência e dinamismo para o progresso de uma nova gente.

É desse universo prescrito que o trabalho se desenvolve em forma de pesquisa etnográfica (SARMENTO, 2003 apud: ZAGO, 2003; ESPELETA et al, 1986), mergulhando na sala da Classe de Aceleração, cujo nome adotado é a Classe A (*no meu contexto de estudo*), reforçando o estigma da dissimulada fórmula de preconceito que compromete muitas de nossas práticas e nos conforma a condição de crentes de que a melhor maneira é acelerá-los. Em que? De que forma? E entre as tantas tentativas que já se construíram ao longo dos tempos, mesmo as que produziram resultados, o grande problema é de que continua a se perpetuar modelos na tentativa de salvar o improvável. Logo, o grande problema são os alunos e não a forma ou modelo que estabelecemos para acelerá-los para fora de nossas reais e verdadeiras preocupações. Mostrar que a transformação desses alunos é possível, isso muitos trabalhos já demonstraram. Mas acreditar que a mudança mais crucial e radical que de fato deveria acontecer é a compreensão de que não é somente a escola o principal agente de mudança, mas do envolvimento de todo um conjunto na teia social e relacional que deve mudar junto. O universo complexo das relações humanas exige, nos obriga a uma mudança mais interiorizada em nossa dinâmica de vida social, relacional e pedagógica. Mas não pode prescindir de suas raízes históricas.

É essa a tentativa desse processo de pesquisa, que está em andamento, que em alguns de seus elementos que estão sendo visitados de forma preliminar numa turma de Aceleração, que recebe o nome de

Classe A, em demonstrar como esse processo histórico de segregações se entrecruza nas práticas pedagógicas. Por mais que a junção de jovens em suas distorções idade série, são somadas a uma porção de outras tantas distorções, onde algumas versões preliminares nos indicam de que a escuta atenta e constante, a configuração dos pares com problemas familiares e existenciais são muito similares. Criam algumas aproximações possíveis em responder que estes problemas, mais que o resultado de um processo histórico-colonizador e escolar excludente, são frutos também da rejeição de seus pares, a começar pela família em suas relações comprometidas por questões sociais acrescidas a droga, abandono até prostituição. De uma estrutura escolar e didática em não se atentar para algumas particularidades que vão se universalizando. Um aluno numa escola é um problema. Numa rede municipal é uma classe inteira a ser acelerada. Não sabemos ao certo em que estão sendo acelerados, mas talvez para fora da sala convencional para que o professor possa dar sua aula em paz. Colonizar seu espaço e torna-lo conveniente a um pequeno segmento. Assim como foram alijados para fora do progresso e da colonização como uma classe que não produz ou não responde da forma instituída nessa nova emergência social escolar, passam a não responder ao pioneirismo empreendedor que não os insere para dentro de novas possibilidades, mas que vai os arregimentando em uma disciplina do pouco ou minimamente permitido, a que possam responder as exigências do automatismo do capital dominante. De uma forma doce, o fato de estarem inseridos dentro de uma escola, os conforma a uma realidade ou a um canto onde não possam atrapalhar a ordem da normalidade convencional.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando – Introdução a filosofia*. 3ª ed. São Paulo. Moderna, 20013.
- BEN, Fernanda. Et al. *Retratos, memórias e fragmentos da história de Pinhalzinho/SC*. Schaefer, 2011.

- BOLZAN, Ourora Rosalina. *Cultura e escola: processos de inclusão/exclusão de caboclos*. Chapecó: Argos, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. A Reprodução. Elementos para uma teoria de ensino. 3ª ed. Livraria Francisco Alves S.A. Rio de Janeiro, 1992. Tradução Reynaldo Brandão.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio Brasil. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.
- CEOM – *A viagem de 1929; Oeste de Santa Catarina*. Documentos e leituras. Argos, Chapecó 2005.
- COIMBRA, Sandra Regina da Silva. *Tese de doutorado: Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto Classes de Aceleração*. Florianópolis, 2008. Orientadora: Profª. Nadir Zago.
- ESPELTA, Justa. ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante* (traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa). São Paulo, Cortez: Autores associados, 1986.
- FOLADOR, João David. *História de São Lourenço do Oeste e do Oeste Catarinense*. Tipografia Cruzeiro, 1988.
- HANFF, Beatriz Bittencourt Collere. BARBOSA, Raquel. KOCH, Zenir Maria. *Classes de Aceleração : “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão?* Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 027-046, 2002 - acessado 17/11/2015
- HEINEN, Luiz. *Colonização e desenvolvimento do Oeste de Santa Catarina: Aspectos sócio políticos, econômicos e religiosos*. Editora Unoesc. Joaçaba 1997.
- MAINARDES, Jeferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. Cortez Editora, São Paulo 2007.
- PEDRO, Antonio. LIMA, Lizânias de Souza. CARVALHO, YONE de. *História do mundo Ocidental*. FTD 2005.
- POLI, Jaci. *Caboclo: Pioneirismo e marginalização*. Convênio UFSC/FUNDESTE. Artigo publicado nos Cadernos do CEOM v, n. (19) e reeditado no v. 5, n. 7. 1987.
- KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Tradução: Mirtes Frange de Oliveira Pinheiro. Bauru – São Paulo; EDUSC 2002.
- WEFORT, Francisco C. (Org.). *Os clássicos da política*. 14ª Ed. São Paulo: Ática, 2006. Texto extraído de Rosseau, J. J. Du contract Social ou Principes

- Du doit politique. Paris, ÉditionisGarnier, 1954. P.97-240. Tradução Cid Knipell Moreira.
- RADIN, José Carlos. *Representações da colonização*. Argos, Chapecó 2009.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Tradução: Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. Editora contexto. SP 2009.
- VICENZI, Renilda. *Mito e história na colonização do Oeste Catarinense*. Argós, Chapecó 2008.
- WERLANG, Alceu Antonio. *A colonização do Oeste Catarinense*. Argós, Chapecó 2002.
- WERLANG, Alceu Antonio. *Disputas e ocupação do espaço no Oeste catarinense; a ocupação da Companhia Territorial Sul Brasil*. Argós, Chapecó 2006.
- ZAGO, Nadir. CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 1ª ed. Lamparina Editora, (2003). Rio de Janeiro: DP&A.

A POLITECNIA SOB A ÓTICA DA TEORIA MARXISTA DA EDUCAÇÃO

Natanael Ricardo Zuanazzi
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
natanaelzuanazzi@gmail.com

Resumo: Discutimos no presente artigo a temática da educação politécnica à luz da teoria marxista, buscando explicitar a relação entre trabalho e educação. Apresentamos aspectos que indicam e reforçam o sentido ontológico do trabalho. Abordamos a categoria de politécnia, negando a definição superficial e simplória de múltiplas técnicas, e assumindo seu sentido de possibilidade de formação multilateral. Procuramos exibir brevemente, as principais características da escola politécnica cujo objetivo, resumidamente, é possibilitar a classe trabalhadora o domínio dos principais ramos de produção, desta forma passando a ser apontando como o projeto educativo da classe trabalhadora na construção de uma nova ordem social. Finalizando com uma breve análise de como a legislação educacional brasileira aborda a temática.

Palavras-chave: politécnia; trabalho e educação; classe trabalhadora;

Introdução

A temática da educação vem sendo debatida por diversos autores e sobre diferentes correntes teóricas. Nosso objetivo neste trabalho é explicitar brevemente a relação entre a relação educação e trabalho. Neste sentido, abordamos a educação politécnica negando a definição superficial e simplória de múltiplas técnicas e assumindo seu sentido de possibilidade de formação multilateral para a classe trabalhadora.

Para isso, o trabalho organiza-se em forma de breves apontamentos, buscando destacar a temática da educação sob a ótica da teoria Marxista da Educação. Em um primeiro momento ressaltamos a importância de ter como pressuposto o sentido ontológico do trabalho. Em um segundo momento, buscamos compreender parte da discussão que há dentro da teoria marxista da educação que envolve o tema da politécnica. Por fim, procuramos olhar brevemente como a legislação educacional aborda a temática no Brasil.

A Relação Trabalho e Educação

A discussão envolvendo a temática da educação é bastante ampla e segue varias correntes teóricas. Escolhemos abordar a educação sob a teoria marxista por encontrar nela aspectos que nos ajudam a desvelar as contradições considerando a totalidade em que está inserida. Além disso, pelo compromisso de mudança e construção de uma nova ordem social, assim como Ciavatta (2014, p.188) afirma, “remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos”. Desta forma, torna-se a teoria da classe trabalhadora.

A teoria marxista da educação nos remete ao pressuposto da educação intimamente relacionada com o trabalho. Este por sua vez, assume sentido ontológico para o homem, uma vez que é pelo trabalho que o homem se diferencia dos demais animais, transforma a natureza e neste processo se transforma. Devemos resaltar que,

voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. (SAVIANI, 2007, p.154)

Trabalhar é a ação do homem sobre a natureza. A forma de organizar o trabalho buscando condições melhores para sobreviver é teoricamente chamado de modo de produção. Historicamente, a humanidade passou por diferentes formas de organização do trabalho, ou seja, modos de produção, partindo do comunismo primitivo onde os meios utilizados para produzir e o produto do trabalho eram comuns e acessíveis a todos.

Para Saviani (2007, p. 155), “a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes”, aqueles que possuem os meios para produzir e aqueles que possuem apenas sua força de trabalho como meio de sobrevivência, mas ambas as classes com interdependência. Com a propriedade privada dos meios de produção surge o Estado, com o papel de mediar o conflito de classes. Mas este atende aos interesses daqueles que possuem os meios de produção.

Como já citado, a educação está intimamente relacionada com o trabalho. Tem o papel fundamental de manter a ordem social. No modo de produção capitalista, havendo essencialmente duas classes sociais com interesses distintos, a escola é organizada de forma dualista, onde todos devem ter acesso ao conhecimento, mesmo que em doses homeopáticas (SAVIANI, 2003).

Assim, a classe dominante procura apenas manter a ordem social, cabendo à classe trabalhadora construir um projeto de nova ordem social. Ciavatta (2014, p. 191) afirma que, “tendo um projeto diferente de sociedade e de formação humana, a relação trabalho e educação ganha um significado diverso das sociedades capitalistas”, passando assim a se tornar uma importante ferramenta de transformação social. Ainda,

não se faz a transposição da educação de um sistema para outro. O que podemos aprender com a pedagogia socialista são, basicamente, três lições: primeiro, a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capital onde vivemos; segundo, o conhecimento da pedagogia socialista preserva a memória e constrói a história da educação para a humanização, e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço do mercado; terceiro, as lutas por

uma nova relação trabalho e educação devem avançar *pari passu* com outras lutas sociais, pelas melhorias de vida de toda a população. (CIAVATTA, 2014, p.191)

No modo de produção capitalista, a educação, e a escola, como local de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, assumem características específicas e contraditórias. Desta forma, a ciência como conhecimento sendo um meio de produção, no capitalismo, ela passa a ser também propriedade privada da classe dominante (SAVIANI, 2003). Além do mais, a mecanização teve papel importante neste aspecto, pois, o uso da máquina como trabalho morto simplifica processos de produção, que levou a uma simplificação dos ofícios.

A escola dualista, de certa forma, nega a classe trabalhadora o direito de acesso ao conhecimento historicamente produzido, opostamente ao que pretende a educação revolucionária socialista, cujo objetivo é elevar o nível de conhecimento das massas. Saviani (2007, p. 159) ainda afirma que, “a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar”. No entanto,

os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada. (SAVIANI, 2003, p.137)

O trabalhador precisa dominar aquele mínimo de conhecimento específico necessário para desempenhar sua atividade específica no processo produtivo. Obviamente este não é o projeto educativo da classe trabalhadora, mas sim, da classe dominante. Nos remetemos, portanto, ao questionamento de qual seria o projeto educativo da classe trabalhadora.

A Politecnia sob a ótica da Teoria Marxista da Educação

A resposta a este questionamento, dentro da teoria marxista da educação é o conceito e categoria de politecnia. Vários autores debruçaram-se sobre os estudos desta categoria e mesmo dentro da teoria marxista da educação há divergências e um amplo campo a ser percorrido. Se referindo as características anteriormente apresentadas da educação no modo de produção capitalista,

a noção de politecnia contrapõe-se a essa idéia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 138)

Partindo do pressuposto, que não há trabalho manual puro nem trabalho intelectual puro, Saviani (2003, p. 136) ainda afirma que “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Já Manacorda acredita que com a politecnia,

O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma onilateral, atitudes desenvolvidas onilateralmente. (MANACORDA, 1975, p.37)

Compreender todo o processo de produção significa organizar a educação de forma a atender o projeto de educação da classe trabalhadora, pois, proporcionará o acesso ao conhecimento

historicamente produzido e a si negado. Uma das mudanças necessárias na organização da escola é a forma de ensino empregado. Marx e Engels (2004) abordam claramente a forma de ensino que deve ser adotada,

Por ensino entendemos três coisas: Primeira: ensino intelectual; Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares; Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico... A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias. (MARX; ENGELS, 2004, p. 67-69)

Precisamos ressaltar também que o Estado precisa, necessariamente, adotar medidas distintas das tomadas na sociedade capitalista. Podemos enumerar algumas medidas tomadas pelo estado nas experiências já vividas com a educação revolucionária socialista, nestas experiências,

o Estado chamava a si uma série de medidas e responsabilidades que daria forma à nova sociedade e à educação em todos os seus níveis: assumiria as escolas privadas e confessionais, haveria a separação entre Estado e Igreja e entre Igreja e escola na qual era proibida a instrução religiosa; roupa, alimentos e material escolar para todas as crianças em sistema de educação mista, abolição de notas e exames e uniformes; supressão do latim nas escolas superiores, fim das distinções hierárquicas e igualdade de salários para os professores, proibição de castigos e de tarefas de casa e transformação de todas as escolas em escolas unitárias de trabalho. (CIAVATTA, 2014, p.192)

Podemos perceber que estas medidas são diferentes das tomadas pelo Estado burguês que busca transferir a responsabilidade da educação para os indivíduos e a família assim

fortalecendo o setor privado da educação sem se preocupar com a qualidade e tipo de ensino. Isso fortalece a necessidade de um projeto de sociedade e de educação específicos para a classe trabalhadora que contemple integralmente a formação e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, uma das medidas necessárias para alcançar a politecnia é a oferta de ensino integrado,

assim, o termo *integrado* remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (CIAVATTA, 2014, p.198)

Vale ressaltar que uma forma de educação diferenciada que contemple o projeto da classe trabalhadora só será efetivamente concreto com a socialização dos meios de produção, assim como afirma Saviani (2003, p. 139) “a união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade.”

Ao referirmo-nos a politecnia devemos nos atentar para não fazermos uma abordagem superficial e simplória da categoria. Saviani (2003, p. 140) nos lembra que “politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas”, para ele, “a noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”(SAVIANI, 2003, p. 140).

Como já citado, a origem da discussão partiu de Marx, Manacorda (1975) comenta que nos escritos de Marx especialmente

em *O Capital*, o termo politécnico é, por sua vez, atribuído apenas às escolas historicamente existentes com este nome, nas quais se deverá reconhecer especialmente aquele ensino industrial universal que Marx tinha criticado, no distante ano de 1847, como não-essencial para modificar a relação de trabalho do operário. Mas, além disso, o ensino tecnológico, que é um dos elementos das escolas politécnicas (e das profissionais e de agronomia) existentes, parcimoniosamente pelos burgueses aos filhos dos operários, é colocado nos dois textos como o centro pedagógico da escola do futuro. (MANACORDA, 1975, p.47)

Marx entendia que ensino politécnico tinha o mesmo sentido de ensino tecnológico, mas Manacorda (1975) procura identificar algumas distinções entre eles afirmando que,

parece-nos, principalmente, que o politecnicismo sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a tecnologia sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva. (MANACORDA, 1975, p.48)

Diversos são os posicionamentos dentro da teoria marxista da educação referentes à temática. Ressaltamos que esse tipo de formação não tem como base a especialização em um único ramo de certa atividade, mas dominar os princípios da atividade por completo,

não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2003, p.140)

Sob este princípio, de uma formação integral, onilateral, os trabalhadores devem conhecer e dominar os principais ramos de produção, podendo ocupar diferentes postos no processo

produtivo, e a educação deve ser construída a fim de garantir esta formação, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, formando trabalhadores conscientes do seu papel na sociedade.

O Ensino Politécnico e as Diretrizes Básicas da Educação Brasileira

A palavra diretriz, no que se refere à educação assume um significado político como afirma Ciavatta (2014, p. 199), “no sentido político que lhe dá a peça, há uma direção de lei que organiza e ordena a relação entre dois homens, sob o signo do autoritarismo”. Desta forma, política e juridicamente, as diretrizes surgem não em forma de sugestões, mas orientações a serem cumpridas, para Ciavatta (2014, p. 199), “Transposto o termo para a educação hoje e para o debate sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPT EM), vemos que as diretrizes não são sugestões, são orientações a serem cumpridas”.

Na história educacional brasileira é notória esta afirmação de orientação, as

leis e programas relativos à educação, se não estavam marcados pela repressão de palavra dos governos ditatoriais, tinham a imposição das determinações para serem implantadas nas escolas segundo a pedagogia das competências, segmentando o conhecimento e a educação de acordo com as necessidades do mercado. (CIAVATTA, 2014, p.199)

Uma das mudanças mais significativas aconteceu em 1996 com a aprovação da Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da educação brasileira. A aprovação da LDB em 1996

significou, na verdade, somente o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura do sistema educacional, a Educação Profissional de Nível Médio Técnico, pelo Decreto nº 2.208/97 e outras no âmbito da Educação Básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais

do Ensino Fundamental, do Ensino Médio. (CIAVATTA, 2014, p.197-198)

A LDB se constituiu como um documento norteador da organização do currículo nas diferentes modalidades de ensino, objetivando nortear os conteúdos mínimos para a formação básica. Desta forma é o principal documento que orienta sobre a educação politécnica.

Após a aprovação da LDB em 1996, com o movimento de reformas na educação anteriormente citado, diversas foram as tentativas de formalizar um documento que contemplasse a educação politécnica tangendo o Ensino Médio e Ensino profissional. Esta ação, mesmo que não contemplasse o ensino politécnico nos moldes da Teoria Marxista da Educação, seria um importante passo para a classe trabalhadora. Para Ciavatta

Depois da 33ª Reunião da ANPEd, em outubro de 2010, em Caxambu (MG), de comum acordo com a Secretária de Educação Básica do MEC, produziu-se um novo documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cujo conteúdo teve por base o primeiro documento (DCN EPTNM). Durante sua elaboração fez-se a aproximação das duas discussões (diretrizes para o EM e para a EP), com a expectativa de que, no âmbito do CNE, fosse produzido um único parecer e duas resoluções específicas (uma para o Ensino Médio e outra para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio). (CIAVATTA, 2014, p. 201)

Com essa aproximação, esperava-se um grande avanço para a temática, mas para Ciavatta (2014) “esse caminho não foi viabilizado. A Câmara de Educação Básica do CNE não concordou com a discussão conjunta dos documentos”.

Considerações Finais

Podemos concluir, portanto, que não há na legislação Brasileira uma diretriz que aponte para a educação politécnica nos moldes da Teoria Marxista da Educação. Desta forma, concluímos

também, que a classe trabalhadora precisa construir um projeto de sociedade e consigo, um projeto próprio de educação, pautado na teoria marxista pois, através dela podemos revelar as contradições e superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, e esse projeto deve necessariamente partir do ensino politécnico acima referido.

Referências

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1.** Ed. Civilizacao Brasileira. Rio de Janeiro, 1999.

MANACORDA, Mario Alighero. **Marx e a pedagogia moderna.** Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich;. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Centauro, 2004. p. 67-69

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia.** Trabalho, educação e saúde, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

**PAULO FREIRE: RETROSPECTIVA E PERSPECTIVA DE UMA
TEORIA SUBVERSIVA NO BRASIL E NA ARGENTINA:
primeiros apontamentos**

Rogério Rech

Universidade do Oeste do Paraná - Unioeste

E-mail: rechrogerio@gmail.com

André Paulo Castanha

Universidade do Oeste do Paraná - Unioeste

E-mail: andrecastanha66@gmail.com

Resumo: A temática deste artigo é a alegada subversividade presente na teoria freireana a partir de uma investigação comparada entre Brasil e Argentina. Paulo Freire deixou um legado para educação na América Latina. No Brasil foi considerado subversivo e ignorante durante a ditadura cívico-militar (1964 – 1989). No mesmo período, na Argentina, seus livros foram proibidos, censurados e queimados em praça pública. Em contrapartida, os movimentos sociais populares, em ambos os países, perceberam na teoria freireana uma possibilidade de empoderamento e emancipação. De forma objetiva apresentamos a influência do autor nas relações políticas, pedagógicas e conceituais que destacam o protagonismo do autor, por um lado, causando ojeriza aos governos militares, e, por outro, inspirando brasileiros e argentinos para processos democráticos. Realizamos uma pesquisa do tipo Estado da Arte cotejada por uma análise documental e bibliográfica. A partir do descritor “Paulo Freire”, arrolamos 600 resumos de teses e dissertações que estão disponíveis no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Brasil. Inventariamos uma trezena de documentos oficiais, disponibilizados pelo Ministério da Educação, do Brasil (MEC) e pela Biblioteca Nacional do Maestro, na Argentina. Os resultados

preliminares mostram uma “inclinação” da teoria freireana às questões políticas, reforçando a visibilidade das contribuições do autor no Brasil e na Argentina.

Palavras-chave: Paulo Freire; Subversividade; Empoderamento; Estado da Arte.

1. Introdução

Em uma investigação mais ampla sobre as Ditaduras Cívico-Militares na Argentina, em 2014, encontramos na Biblioteca Del Maestro, em Buenos Aires, uma trezena de documentos citando Paulo Freire. A Resolução 1.541 de 1.978 proibiu a circulação de cinco livros do autor, bem como a “apreensão imediata dos respectivos exemplares nas bibliotecas”. Os professores estavam proibidos de utilizar e recomendar a referida bibliografia. (ARGENTINA, 1978).

Paulo Freire foi acusado de incitar a juventude e dar suporte teórico a subversividade na Argentina. Em outubro de 1978, o General Albano Harguindeguy, Ministro Interino da Educação e Cultura, proíbe todos os livros de Paulo nas bibliografias dos programas educativos e os excluem das bibliotecas escolares, fundamentando que,

servem como meio para penetração ideológica marxista no âmbito educativo, e sua metodologia para interpretar a realidade, o homem e a história é manifestadamente tendenciosa. As fontes do pensamento do autor, como os modelos e exemplos que propõe, são de clara orientação marxista e toda doutrina contra os valores fundamentais de nossa sociedade ocidental e cristã. (ARCHIVO PROVINCIAL DE LA MEMÓRIA DE CÓRDOBA, p. 26, 2011).

A Ditadura Civil- Militar Argentina (1976-1983) empreendeu uma delirante repressão no campo educativo. Para lógica repressiva, toda ação social era uma ação política, toda ação política era uma ação subversiva e toda ação subversiva deveria ser reprimida. A proibição de livros de Paulo Freire teve uma

especificidade, os livros desapareceram das bibliotecas, estavam nos fichários, mas sumiram das prateleiras (as autoridades escolares foram forçadas a dar fim às obras de Freire). Quem era flagrado lendo Paulo Freire, era considerado subversivo. Não existia uma lista de livros proibidos, mas de permitidos. Em resumo, se as bibliografias não estavam na lista dos livros permitidos eram considerados subversivos. A categoria que permitia o uso dos livros era de “livros sugeridos” ou “livros permitidos”. (PINEAU, 2011. Entrevista ao Ministério da Educação Argentina).

Recentemente o governo argentino (em tempos de democracia) reconheceu a relevância de Paulo de Freire para o declínio das ditaduras militares, estabelecendo uma premiação através da Resolução nº 636 do Ministério da Educação Argentina (1997) considerando

[...] que existe um sentido reconhecimento da comunidade latino-americana à obra e à vida de Paulo Freire, que as contribuições realizadas ao desenvolvimento da educação em nosso continente o colocam como um dos principais educadores do Século XX, em virtude desse fato a ministra da Educação e Cultura resolve: Art. 1º - Estabelecer o nome de Paulo Freire para o prêmio de Maestro Exemplar que anualmente se entrega as destacadas personalidades da docência argentina. (RESOLUÇÃO nº 636, 1997, p. 2).

Na mesma direção, o argentino Adolfo Pérez Esquivel (Prêmio Nobel da Paz em 1980) diz que Paulo Freire serviu de inspiração para projetos educativos na Argentina. “Tenho um amigo, um maestro, Paulo Freire, que apresenta a relação entre educador e educando, o educando educador, nos educamos juntos. Juntos nós construímos. Sempre estamos aprendendo muitos com as crianças e lhes brindamos com nossa experiência de trabalho”. (ESQUIVEL, 2015).

Paulo Freire foi acusado, no Brasil, de perturbar a ordem estabelecida pelas ditaduras militares. “Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha Nacional de

Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras. Passou 75 dias na prisão acusado de **subversivo e ignorante**". (GADOTTI, 1996, p. 72. **Grifos nossos**).

Em dois mil e onze, o educador Paulo Freire, é declarado Patrono da Educação Brasileira. (BRASIL, 2012). O que isso significa? "A nomeação é um reconhecimento ao que ele representou. A Educação do país realmente precisava de um patrono e a escolha foi adequada à luta de Paulo Freire. A lei significa também que o país se identifica com o trabalho do educador." (ARAÚJO, 2012).

Setores progressistas da educação percebem a identificação de Paulo Freire com os educadores brasileiros, no entanto os setores conservadores de nossa sociedade ainda o classificam como insurgente. Nas passeatas, em 2015, um movimento contra a corrupção e ao Governo do Partido dos Trabalhadores (PT), algumas frases chamaram a atenção: "Impeachment, intervenção militar, **basta de Paulo Freire**". A classe média e a elite brasileira perceberam a relação entre a teoria freireana e os governos populares. Ainda em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU), rapidamente tratou de repudiar esta forma de manifestação. Publicou em seu site frases do pensador Brasileiro que reforçam a atuação do pensador brasileiro na democratização da América Latina. (JORNAL DO BRASIL, 2015. **Grifos nossos**).

2.0 O cronotopo e a metodologia utilizadas no presente artigo.

Neste artigo o conceito de cronotopo é utilizado para designar as categorias tempo e espaço, ou seja, o período das Ditaduras Cívico-Militares no Brasil e na Argentina. No caso brasileiro a Revolução Militar (1964 – 1985) estabeleceu um novo regime de governo a partir de juntas militares (tabela 01). Esta ditadura determinou uma forma de dependência estrutural e econômica dos Estados Unidos da América do Norte. Houve

comemoração da burguesia nas ruas, os empresários estavam satisfeitos como o resultado de um trabalho anticomunista, os “bons costumes haviam triunfado” através de uma eficiente e poderosa rede de relações públicas e perícia profissional nos campos de comunicação e propaganda engendrados pela elite. (IANNI, 1971 e DREIFUSS, 1987).

Tabela 01: Presidentes brasileiros entre 1960 e 1984.

Período	Presidente	Ordem Institucional.
1964 até 1967	Humberto Castelo Branco.	Governo Militar.
1967 até 1969	Artur da Costa e Silva.	Governo Militar.
1969 até 1974	Emílio Garrastazu Médici.	Governo Militar.
1974 até 1979	Ernesto Geisel	Governo Militar.
1979 até 1985	João Figueiredo.	Governo Militar.

Fonte: Adaptado do Ministério da Educação (BRASIL, 2014).

A tabela acima mostra que o período da ditadura cívico-militar no Brasil foi linear, ou seja, não houve outras formas de governo. No campo educacional prevaleceu a concepção produtivista de educação. O plano de fundo dessa tendência é constituído pela teoria do capital humano a partir da formulação inicial de Theodore Schultz com princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. A proposta é de correlação direta entre investimento, nível de escolaridade e produção da riqueza. (SAVIANI, 2007).

As Ditaduras Cívico-Militares na Argentina, no caso argentino, têm uma especificidade quando comparamos com o caso brasileiro. Os períodos foram intermitentes. (Tabela 02).

Tabela 02: Presidentes Argentinos entre 1955 e 1983.

Período.	Presidente	Ordem Institucional
1955 até 1958	Pedro Eugênio Aramburu.	Golpe de Estado.
1958 até 1962	Arturo Frondizi.	Eleito.
1962 até 1963	José Maria Guido.	Golpe de Estado. Assume como presidente do Congresso.
1963 até 1966	Arturo Umberto Illia.	Eleito.
1966 até 1970	Juan Carlos Onganía.	Golpe Militar.
1970 até 1971	Roberto Marcelo Levingston.	Junta Militar
1971 até 1973	Alejandro Agustín Lanusse.	Junta Militar.
1973	Héctor José Cámpora.	Eleito.
1973	Raúl Alberto Lastiri	Assume como presidente do Congresso.
1973 até 1974	Juan Domingo Perón	Eleito.
1974 até 1976	María Estela Martínez de Perón.	Assume com a morte do esposo (Perón).
1976 até 1981	Jorge Rafael Videla.	Golpe de Estado.
1981	Roberto Eduardo Viola.	Junta Militar.
1982 até 1982	Leopoldo Fortunato Galtieri.	Junta Militar.
1982 até 1983	Reynaldo Benito Antonio Bignone.	Junta Militar.

Fonte: PUIGGRÓS, 2006.

No período de 1960 até 1985 podemos identificar na Argentina três Ditaduras Cívico-Militares: 1956 – 1963; 1966 – 1973; 1973 – 1983. Esta última representou o período de maior repressão e terrorismo de estado. Ao todo são trinta mil desaparecidos, destes 21% são professores e 6% estudantes. Foram considerados dez mil presos políticos e trezentos mil exilados. Quinhentas crianças, filhas de presos políticos, foram apropriadas pelos opressores de seus pais. (ARGENTINA, 1985).

Este foi o espaço e o tempo de Paulo Freire. No Brasil, antes, durante e posteriormente a ditadura cívico militar. Para efeitos de compreensão podemos dividir os tempos produtivos de Paulo Freire, no sentido laboral e da produção acadêmica, desenvolvimento de um método de alfabetização e engajamento político em três momentos: (a) os tempos de Pernambuco e do Nordeste; (b) os tempos do exílio; (c) os tempos de São Paulo e do retorno. No caso argentino a teoria freireana está mais presente na última Ditadura Cívico-Militar (1976-1983).

Paulo Freire foi Diretor do Departamento de Educação e Cultura - Pernambuco, depois superintendente de 1946 a 1954, onde teve as primeiras experiências que o conduziram mais tarde ao método de alfabetização. Entre 1950 e 1960 trabalhou com o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP) dedicando-se à alfabetização de adultos em áreas proletárias. Em 1959, Paulo Freire obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade do Recife, onde se tornou professor em 1961. Extrapolou a área acadêmica e institucional. Em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte, alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias, movimento que ficou conhecido como “Às 40 horas de Angicos”. Este trabalho possibilitou a organização do Programa Nacional de Alfabetização com base no Sistema Paulo Freire, em 1964, porém este programa teve apenas 80 dias de existência, pois o golpe de Estado derrubou o governo do Presidente João Goulart, eleito democraticamente, e colocou Paulo Freire no exílio (GADOTTI, 1996).

Quando o Programa Nacional de Alfabetização estava quase pronto para ser posto em marcha, aconteceu no Brasil o golpe militar de 1964. Criado por decreto-lei em janeiro desse ano, o “Programa” foi extinto em abril. As ideias e as propostas político-pedagógicas de Paulo Freire eram bastante conhecidas tornando-o uma referência nacional, e, foi justamente a ousadia de suas idéias e propostas que o levou ao exílio. Viu-se obrigado a pedir asilo junto à Embaixada da Bolívia. Viajou para lá sozinho e a família uniu-se a ele meses mais tarde. (BRANDÃO, 2005, p. 67).

Paulo Freire esteve na Bolívia apenas por 40 dias. Transferiu-se para o Chile e viveu em Santiago de 1964 até 1969 onde participou de um programa de educação popular mais prolongado. Foi assessor do Instituto de desenvolvimento Agropecuário do Ministério da Educação. Durante algum tempo, ele foi também consultor do Instituto de Capacitação e investigação em Reforma Agrária, trabalho que realizou como profissional da UNESCO. Em 1969, transferiu-se para os Estados Unidos da

América do Norte (EUA), convidado a lecionar. Atuou no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, Suíça. (BRANDÃO, 2005).

Em 1979 Paulo Freire retorna ao Brasil, sob o clima de anistia política. Aceitou ser professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Em setembro de 1980, após pressões dos estudantes e de alguns professores, tornou-se professor da Universidade de Campinas – UNICAMP onde lecionou até o final do ano letivo de 1990. Em 1º de janeiro de 1989 foi empossado como Secretário de Educação do Município de São Paulo, justamente porque o Partido dos Trabalhadores, partido do qual é um dos fundadores, chegou ao poder com a eleição de Luiza Erundina de Sousa para Prefeita de São Paulo. (ARAÚJO FREIRE, 1996).

Paulo Freire pode ser comparado a Ulisses, o herói grego que sempre quer voltar para sua pátria. Sua “odisseia”, longa perambulação cheias de singularidades, serve de experiência no retorno ao Brasil. Continuou seu trabalho nos movimentos sociais, foi educador popular e escritor. Descreveu aquilo que aprendeu a partir dos diferentes saberes do povo. Sua vida foi dedicada à construção de uma educação libertadora, de base dialógica que ultrapassou “fronteiras”, sendo reconhecido em distintos países como na Argentina, por exemplo.

2.1 Metodologia.

A partir do objetivo de descrever a influência de Paulo Freire no processo de empoderamento das classes populares no Brasil e na Argentina, utilizamos uma tríade, qual seja a análise bibliográfica, a pesquisa documental e o levantamento das produções acadêmicas no Brasil que estão catalogadas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (BANCO DE DADOS DA CAPES, 2016).

Em um primeiro momento, na análise bibliográfica, utilizamos três livros basilares: Educação como Prática da

Liberdade (FREIRE, 1967), Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1970) e Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1997). Sem seguida fizemos uma interpretação de documentos inventariados na junto a Biblioteca Del Maestro em Buenos Aires em 2015, por fim, a partir do descritor “Paulo Freire” acessamos e lemos os resumos de 400 teses ou dissertações no Brasil.

3. A presença de Paulo Freire nas teses e dissertações no Brasil e a inserção da teoria freireana na Argentina a partir de uma análise documental e bibliográfica.

Elencamos as contribuições de Paulo Freire em três distintos campos: político, pedagógico e conceitual, tanto no Brasil quanto na Argentina.

O legado de Paulo Freire no Brasil tem a ver com a luta pela redemocratização. Participou ativamente das questões políticas. Criou o Movimento de Cultura Popular no Recife. No Chile ao lado do Governo Democrático de Eduardo Frei e Salvador Allende contribui com a produção de um projeto popular. Da mesma forma dialogou com jovens políticos e militantes em países como Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola, países assolados por anos de opressão e de guerras de libertação. (BRANDÃO, 2005, p. 73).

A partir do descritor “Paulo Freire” encontramos na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em torno de 600 teses e/ou dissertações. Após a leitura dos resumos, ou seja, uma “peneirada” percebemos que alguns trabalhos tinham outra conotação. Anulamos, para efeitos deste artigo, duzentos trabalhos que traziam autores de sobrenome Freire de São Paulo, bibliotecas depositárias com o nome do autor etc.

Entre as 400 teses e/ou dissertações restantes, em pelo menos duzentas delas o enfoque é político. Existe uma associação entre política educacional, cidadania e autonomia. São recorrentes

os conceitos de inclusão, protagonismo e conscientização. Estes elementos evidenciam a necessidade de formação democrática, as denúncias aos sistemas autoritários e a humanidade roubada e o anúncio de uma pedagogia libertária. Os autores mostram um Paulo Freire engajado nos movimentos sociais, muito próximo do povo e fazendo política. (BANCO DE DADOS DA CAPES, 2016).

No caso argentino, no período da última ditadura cívico-militar (1976-1983) podemos perceber que Paulo Freire foi identificado como subversivo. Um documento do governo argentina denominado “Carta Aberta aos Pais” utiliza da metáfora do “corpo enfermo” para identificar autores comprometidos com as questões políticas. Por ser um parágrafo esclarecedor, optamos por deixá-lo no original em espanhol.

Por eso, por todo eso y por mucho más, prudencia. Cautela. Vigilancia. Analice las palabras que su hijo aprende todos los días en la escuela. Hay palabras sonoras, musicales, que forman frases llenas de belleza. Pero que encierran claves que el **enemigo** usa para invadir la mente de su hijo. Cierta tono clasista en los comentarios, la palabra ‘compromiso’, descripciones del mundo como un mundo de pobres y de ricos, y de la historia como una eterna lucha de clases. Por ese trampolín se salta rápidamente de la **educación bancaria** (la tradicional, la que conoce jerarquías: el alumno en el banco y el profesor en el estrado) a la “educación liberadora” que preconizaba **Paulo Freire**, un ideólogo de Salvador Allende. ¿Sabe qué postula la “educación liberadora”? Yo se lo digo. **Nada de jerarquías**. Igualdad entre profesores y alumnos. Lo mismo el que sabe que el ignorante. En una palabra: anarquía. (Carta abierta a los padres, Argentina, 2007, p. 28).

Nos arquivos da província de Córdoba encontramos uma explicação para leituras freireanas no sentido da rebeldia a partir da leitura. “Os alunos são convidados tanto a ler como escrever, a perguntar, a contestar, a escutar e expressar, a crer e desconfiar, a conhecer a história desde nossas histórias, a pensarmos como sujeitos críticos, alegres e rebeldes capazes, como disse Paulo Freire, de conhecer a realidade com a certeza de sua

transformação”. (ARCHIVO PROVINCIAL DE LA MEMÓRIA DE CÓRDOBA, 2011, p. 6).

Quando Paulo Freire esteve na Universidade de Buenos Aires em 1993, tratou de dizer de suas contribuições. No viés político elencou duas questões presentes em seus livros e que poderiam ter motivado seus leitores na América Latina nos anos 1970. O conceito de utopia como uma realidade possível que se diferencia dos mitos, a interpretação da história com base objetiva e câmbios necessários, o sonhar como uma questão ontológica, ou seja, compõe a identidade humana. (FREIRE *in* YOUTUBE, 2012).

Outros grupos rebeldes também leram as obras de Paulo Freire. Um caso Particular é o do Montoneros, organização guerrilheira argentina formada especialmente por jovens combatentes e organizações juvenis da esquerda peronista com a estratégia de luta armada entre 1970 e 1980. Em uma entrevista, Alfredo, combatente dos Montoneros diz que “ao lembrar à época, pensa ter lido economia política, história. Lembro estar fazendo um curso de conscientização sobre Paulo Freire, havia toda uma experiência prática das comunidades e da população”. (Entrevista de Alfredo *in* DONATELLO, 2010, p. 127).

Com relação à influência de Paulo Freire nas questões pedagógicas, no Brasil, inventariamos 150 resumos de teses e/ou dissertações. O enfoque é a aproximação de Paulo Freire com o método construtivista, com o letramento, a educação dialógica e problematizadora, a validação dos diferentes saberes. Destacamos ainda trabalhos que colocam a teoria freireana como aquela que considera o significado do erro no processo de alfabetização, e, a utilização da metodologia dos temas geradores. (BANCO DE DADOS DA CAPES, 2016).

No caso argentino, a influência de Paulo Freire, nos processos de alfabetização está imbricada nas questões políticas. É difícil separar o que é política ou o que é alfabetização. A professora Marta Liliana Iovanovich recolheu depoimentos de professores argentinos perguntando sobre Paulo Freire. Podemos

sistematizar a importância da teoria freireana na Argentina em alguns pontos: (a) a vigência da teoria desde os militares até o momento encontra na alfabetização de adultos uma resposta, por ser uma tarefa humanista e de integração do marginal à sociedade; (b) é possível bons resultados na alfabetização a partir de um universo vocabular próximo ao aluno; (c) na Argentina o “Projeto Freire” alfabetiza mirando a inclusão dos submergidos; (d) o alfabetizar em freire é um fermento para nutrir a justiça social; (e) a importância de Freire na Argentina está na dialética teoria-prática, e ligada a esta, trabalho manual e intelectual como faces da mesma moeda. A realidade mostra que os projetos freireanos “amordaçados” pelas ditaduras continuam relevantes como estudo naquele contexto e propícios para retomadas. (IOVANOVIČH, 2016).

As “lições de Paulo Freire cruzaram fronteiras”. Do ponto de vista conceitual as relações de oprimido e opressor e o conceito de emancipação e empoderamento servem para definir as questões de classe social tanto no Brasil quanto na Argentina. Da mesma forma a diferença entre educação libertária e educação bancária define os projetos educacionais em ambos os países no recorte temporal estudado. Ontologicamente Paulo Freire trouxe pelo menos elementos importantes, o sonhar como atividade eminentemente humana e a do ser humano como inconcluso e incompleto.

Considerações gerais.

A pedagogia freireana está estabelecida em bases insurgentes contra o autoritarismo. É o reconhecimento do sujeito, pobre e marginalizado que tem um diferente saber. Assim tanto no Brasil quanto na Argentina sua teoria permitiu “aos esfarrapados deste mundo”, uma certeza: de que não estavam sós neste mundo. A vida e a obra de Paulo Freire mostram que o “incômodo” que seus escritos causam em regimes de terrorismo de estado são a

prova de sua relevância para os movimentos sociais e subversivos no sentido de uma nova sociedade.

Reforçamos duas categorias que identificam o autor tanto no Brasil quanto na Argentina, o diálogo entre os diferentes saberes, que sustentam uma abordagem de respeito ao aluno e o seu conhecimento. A segunda categoria é visão utópica da sociedade e do papel da educação. A educação deve permitir a leitura crítica do mundo, implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta. Por consequência, diálogo e utopia não combinam com ditaduras.

Por fim, perguntamos por que comparar? Perguntamos para responder. A comparação nos dá a possibilidade de conhecermos mais a nós mesmos. Foi possível perceber que os vieses: político, pedagógico e conceitual tem uma unidade na diversidade. Fizemos a opção de separá-los apenas como um exercício didático e percebemos que tanto no Brasil quanto na Argentina Paulo Freire está mais presente nas questões políticas. Estes são os primeiros apontamentos.

Referências

ARAÚJO, Luiz. **Paulo Freire se torna patrono da Educação**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/paulo-freire-patrono-educacao-682577.shtml>. Acesso em 15 de maio de 2016.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **A voz da esposa**: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

ARCHIVO PROVINCIAL DE LA MEMÓRIA DE CÓRDOBA (2011). **“Silencio dijo el cura, silencio dijo el juez”**: Apuntes sobre Terrorismo de Estado y Educación. <http://www.planlectura.educ.ar/memoria/pdfs/CUADERNILLO2.pdf>. Disponível em 07 de Janeiro de 2016.

ARGENTINA (1978). Resolución nº 1.571 de 1.978. Subversión en el ámbito educativo. **Centro Nacional de Información y Documentación Educativa**. Ministerio de Educación Argentina. Biblioteca Del Maestro, Buenos Aires-AR.

ARGENTINA (1985). 24 de Marzo del 76: El golpe (1985). **Informe Final de la Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Diputados del Chaco 1985**. Gobierno del Pueblo del Pueblo de la provincia del Chaco. Ministerio de la Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

ARGENTINA (1997). Resolución nº 636. **Centro Nacional de Información y Documentación Educativa**. Ministerio de Educación Argentina. Biblioteca Del Maestro, Buenos Aires-AR. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5575.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

ARGENTINA (2007). **Segundo Documento: Carta Abierta a los Padres Argentinos**. Ministério da Educação Argentina, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de Abril de 2012**. Disponible em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em 15 de maio de 2016.

BRASIL (2014). Ministério da Educação. **Breve Evolução Histórica do Sistema Educacional**. Disponible em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**. Rodrigues Brandão. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

DONATELLO, Luís Miguel. **Catolicismo y Montoneros: religión, política y desencanto**. Buenos Aires: Manantial, 2010.

DREIFUSS, Rene Armand. **1964: A conquista do Estado, ação política, poder e golpe de classe**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

ESQUIVEL, Adolfo Pérez. Con el hambre y las mineras se violan los derechos humanos. **La Pulseada**, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire: Ideales Mitos y Utopías a finales del siglo XX** Universidad de Buenos Aires UBA. Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=UqpyKzxJI1Q>. Acesso em 22 de maio de 2015. YOU TUBE (2007).

GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

JORNAL DO BRASIL. **'Impeachment', 'intervenção militar', 'basta de Paulo Freire'... o que querem os manifestantes?** Sábado, 12 de Setembro de 2015. Disponível em: <http://www.jb.com.br/opiniaio/noticias/2015/03/16/impeachment-intervencao-militar-basta-de-paulo-freire-o-que-querem-os-manifestantes/>

IOVANOVICH; Marta Liliana. **El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación.** Disponível em: <http://myslide.es/documents/el-pensamiento-de-paulo-freire-sus-contribuciones-para-la-educacion-marta-iovanovich.html>. Acesso em 22 de maio de 2016.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

PINEAU, Pablo. **Seminario: Educación, Memoria y Derecho a la Identidad en la Formación Docente.** Ministério da Educação Argentina (2011). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z4wLUCnI9LI>. Acesso em 15 de maio de 2015.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó em la Educación Argentina.** Buenos Aires: Galerna, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CONCEITOS DIALÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO RURAL: A EXTENSÃO EM CAMINHOS COMUNICATIVOS

Juliano Vitória Domingues
UNOCHAPECÓ
juliano.tche@gmail.com

Leonel Piovezana
UNOCHAPECÓ
leonel@unochapeco.edu.br

Resumo: Na tentativa de propor uma ideia coerente da extensão rural ao que tange o pensamento e a ação coordenados pela linguagem, buscamos a reconstrução da problemática da extensão rural. Por isso, os conceitos irão direcionar para uma percepção dialógica e fundamentalmente comunicativa. A questão é se as teorias dialógicas podem auxiliar os extensionistas a pensar e agir junto aos agricultores por caminhos educativos e, por conseguinte, pluralmente emancipatórios? Para isso, é preciso possibilitar compreensões dos processos educativos dos extensionistas rurais, para implementarmos dinâmicas conscientes da ação do fazer e do educar. No processo dialógico de educação freiriano se problematiza a situação concreta do rural, para numa conscientização crítica se possa transformá-la pela ação-reflexão. A ação comunicativa de sujeitos dialogantes, que ocorre a partir de argumentos lógicos e racionais, buscam identificar e demonstrar a teorização da verdade, numa percepção não última dela, mas de constante transformação da intersubjetividade de uma percepção da realidade objetiva. É nesta confluência entre que a relação racional comunicativa e dialógica apresenta, fazendo uma fuga lúcida da opressão e da coação, capaz de uma abertura ao mundo em constante aprendizado, que o fundamento de uma teoria comunicativa deve pertencer os agrônomos educadores e os camponeses.

Palavras-chave: Extensão; Rural; Dialogicidade; Agir Comunicativo.

1 Introdução

O texto faz reflexões a partir de construções intelectuais coletivas dialogadas no componente curricular do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação da Unochapecó: Educação e Produção do Conhecimento, ministrado no segundo semestre de 2015. Partilha de uma compreensão de conceitos que nos possibilitaram aproximar a educação libertadora e a racionalidade comunicativa para a extensão rural.

No processo de estudos, algumas considerações nos levaram a uma reconfiguração da temática como problema a ser compreendido. Apresentamos a ideia de uma construção coerente da atividade educativa de extensão rural ao que tange o pensamento e a ação, mais precisamente a uma dualidade de sujeitos que organizam seus planos de ação pela linguagem. Por isso, tratamos de uma educação libertadora freiriana e do agir comunicativo habermasiano

A histórica da extensão rural descrita por Oliveira (2012), Peixoto (2008) e Caporal (2003) apresentam noções que caracterizaram esse processo como um problema que emerge na ação. A proposta institucional da extensão rural criada em 1948 fazia parte de uma estratégia governamental e tinha a pretensão de promover o conhecimento agrícola no espaço rural que pudesse abastecer o espaço urbano. Naquele momento, o rural passou a ter como função principal na sociedade, a de sustentar com matéria-prima o desenvolvimento e sustentação do trabalho nas instituições urbanas, principalmente nas indústrias e no comércio.

Com uma ideia assim descontextualizada, a questão agropecuária com auxílio da extensão rural se mostrava sem problemas, parecia satisfazer as necessidades de trabalho rural que também sustentavam o urbano. Todavia, este período do contexto brasileiro, haviam duas grandes influências, a do período pós-

guerra, com a importação das tecnologias e, após isso, o crescimento exponencial agropecuário nos momentos do regime militar. Nesse momento de conturbação social, econômica, ambiental e política as pessoas eram instigadas, ensinadas para dominarem ou a serem submissas. Não é preciso outros elementos para entender que neste momento o ser humano se pautava na dominação do outro para exercer a sua proposta.

Segundo Quilfeldt, Idiart e Brack (2010), a intensificação de um problema socioambiental ficava cada vez mais evidente quando este modelo de produção alimentar foi ganhando terreno. Aos fenômenos relativos ao âmbito social citam: o êxodo rural através de uma concentração do meio urbano; a setorização dos modelos produtivos como as monoculturas de milho e soja, a criação de gado extensivo, e de suínos e aves de alta concentração; e discriminação dos cultivos que não se adequaram a imagem de rural estabelecida. Para os fenômenos ambientais citam: a diminuição da biodiversidade em três níveis, de ecossistemas, de espécies e da genética; e a inconstância do clima da biosfera provocando uma variação da dinâmica dos elementos físicos e químicos planetários, com chuvas e secas em excesso, ventos com maior intensidade, além de catástrofes ambientais sentidas mundo afora.

Poderemos sintetizar ao menos três questões na análise dos espaços urbanos e rurais: uma simplificação do rural ao agrícola; uma visualização do ideal eurocêntrico superior às regionalidades do Sul; e uma proposta de desenvolvimento pautada na produção de riquezas e de tecnologia. Estes aspectos gerais e complexos parecem nada dizer a uma simples relação entre um técnico e um camponês. Mas foi por esta relação num sentido de generalização da ação da extensão rural, com uma razão dominadora que induziu uma abordagem de atuação técnica, numa relação normativa do modelo que era correto e funcionava.

Podemos verificar que foi uma atuação direcionada a uma ideologia de padronização do rural, de desenvolvimento das

produções que impuseram uma visão superior. Fatores como os indicados acima que ampliaram as diferenças socioeconômicas, intensificando as desigualdades, produzindo propagandas ilusórias com bases messiânicas, premiando alguns para mostrar que é possível, onde a maioria sofrerá tentando. Uma progressão que beneficia e prejudica ao mesmo tempo.

Com o intuito de não querer iludir, impor ou profetizar que propomos, junto a autores que divergem de uma progressão “universal” e superiorizada, a possibilidade de calibrar alguns conceitos dialógicos, para que a extensão rural possa partir para caminhos de troca e educação envolvendo uma complexidade do rural. A questão que pertence a tal reflexão busca entender se as teorias dialógicas podem auxiliar os extensionistas a pensar e agir junto aos agricultores por caminhos educativos e, por conseguinte, pluralmente emancipatórios?

O objetivo deste estudo é de possibilitar compreensões dos processos educativos dos extensionistas rurais, por meio de conceitos da educação libertadora freiriana e do agir comunicativo habermasiano, para implementarmos dinâmicas conscientes do fazer e do educar.

2 Conceitos para uma extensão rural dialógica e comunicativa

Aprofundaremos algumas questões acerca do conceito de extensão rural, já conhecidos na literatura. Conceitos que se fazem necessários para esclarecimentos dos processos reflexivos e para os apontamentos das contradições para, talvez, possibilitar o aprofundamento da produção do conhecimento da extensão rural.

2.1 Contextualização do conceito de extensão rural

Na introdução descrevemos de forma sintética o termo da temática que a política nacional não o faz. O discurso da política separa a assistência técnica da extensão rural apesar de sempre

citar as duas expressões, criando a sigla ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural). Para entender qual a diferença de assistência técnica da extensão rural precisamos entender qual a noção de cada termo, o que levou a política juntar os termos e quais os contrapontos existentes dos teóricos que nos propomos pesquisar e que explicitamos neste texto.

Para Peixoto (2008), o termo histórico conceitual da extensão rural, que não é autoexplicativo, é o ato de transmitir conhecimentos, todavia, alerta que é atualmente mais aceito o conceito do processo educativo de comunicação de conhecimentos de qualquer natureza, embora há uma maior complexidade do conceito enquanto processo. Aqui já podemos discriminar duas vertentes: a difusão e a comunicação.

Refletindo sobre a afirmação, Oliveira (2012) afirma que a extensão, nas suas origens, possuía um caráter eminentemente educativo, atuando para garantir as necessidades humanas básicas de higiene, de educação e de saúde e que pouco estavam vinculados com as técnicas de produção comercial. Quando ocorria a aplicação das técnicas, elas estavam desvinculadas dos saberes camponeses. Havia uma separação entre a aplicação de técnicas e a do caráter educativo.

Ainda, Peixoto (2008) afirma que a assistência técnica visava somente a resolução de problemas eventuais relacionados a produção agropecuária, sem necessariamente promover uma educação. O problema aparecia apenas relacionado ao cultivo de uma cultura da unidade de produção, não se relacionando a um modo de cultivo, envolvendo a integração das diversas espécies pelas diversas técnicas produtivas.

Esta dedicação apenas na resolução de problemas específicos dos cultivos poderia, como pressuposto, resultar numa qualificação progressiva dos processos produtivos. Há um argumento contrário que defronta esta ideia de melhoria evolutiva contínua, pois na resolução de problemas pontuais será necessário pressupor uma análise para entender que a situação é

problemática. Quem o fará se não o camponês que demanda tal situação ao extensionista que, independente da metodologia de atuação, buscará a resolução?

Para tal análise é necessário a leitura dos sistemas de produção que, obviamente, os camponeses possuem já que lidam com a terra dia a dia, mesmo que, por ventura, a análise esteja parcialmente equivocada. Não há porque apontar um problema para a análise ou de comunicação malfeita pelo camponês que muitas vezes não o é, apesar de ter apenas o seu ponto de vista. A questão que se explicita é como a extensão rural se apoiará numa análise parcial das situações para uma ação que é conjunta? Para que o extensionista consiga entender o envolvimento causal da situação, ele teria que fazer uma leitura para compreender que, talvez, os problemas daquela unidade de produção ou comunidade não são simplesmente daquele jeito. Assim, não seria por assistência técnica de resolução de problemas específicos que estaria a extensão rural compreendendo a situação do rural. Visualizando tal situação o argumento que fica é que “dificilmente uma ação de extensão rural deixará de abranger ações de assistência técnica” (PEIXOTO, 2008, p. 8).

Percebemos que nestas afirmações houveram diferenciações entre o que é educação e o que é técnica, uma estando vinculada à pessoa e outra a produção agrícola, uma ao humano e outra ao produto, ao social e ao econômico, ao sujeito e ao objeto, como se as pessoas estivessem separadas de seu mundo. Considerando que existe uma separação entre o que eram as atividades para os camponeses e outras atividades que eram para a produção agropecuária, estamos reafirmando a noção incoerente quando denominamos qualquer atuação de assistência técnica e extensão rural. Oliveira (2012) defende “a ideia de que separar Extensão e Técnica é continuar com uma postura fundamentada na visão cartesiana, incapaz de identificar as relações e inter-relações dos fenômenos como um todo” (OLIVEIRA, 2012, p. 62). Nesta problemática de separar a assistência técnica da extensão rural,

precisamos entender os argumentos que fizeram o termo revigorar enquanto instituições e legalidade.

A concepção de extensão rural é compreendida de forma distinta, e pode assim se verificar que ao fazer assistência técnica e denominar esta atuação como extensão rural, o extensionista implicitamente anunciará uma metodologia lógica de extensão rural, que está baseada numa ação racional-instrumental perlocucionária, isto é, objetiva realizar sua ação conforme desencadeia um efeito no ouvinte, enunciado implicitamente, de modo estratégico (HABERMAS, 2012a). Por isso, entendo que quando um extensionista atua de forma a assistir e, afirmar seu método de difusão, estará ele fazendo extensão rural, pois formará sua concepção e a concepção do assistido com aquele modelo de assistência, que, como 'correto', diverge de outros, e, além de que, forma uma ideologia da atuação. Aí então, a assistência técnica que se denomina ou não extensão rural fará extensão rural, e como não se pode fazer extensão rural sem fazer assistência técnica, não há razões para não definir o trabalho apenas como extensão rural, seja ela difusionista ou sistêmica.

Com base nestes argumentos não seguirei a denominação de ATER. No entanto, como o próprio Peixoto (2008) afirma que o termo não é autoexplicativo, precisamos problematizar o termo extensão ao que se compreende neste trabalho como concepção, para seguir um raciocínio, conceituá-lo e calibrá-lo na reflexão que propomos neste texto.

2.2 Dialogicidade de uma prática da extensão

No estudo organizado por Souza (2010), é feita a descrição de duas teorias freirianas contraditórias e afirma que a extensão rural não deve ser uma prática de invasão cultural, ela deve ser dialogicidade, em que o diálogo seja "[...] um encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a

humanização de todos” (SOUZA, 2010, p. 266). Nestes escritos, a característica antagônica das teorias da dialogicidade e da antidialogicidade servem de fundamento para compreender os processos e fortalecer uma ou outra ação de extensão rural.

Diante destas reflexões, o pensador Caporal (2003), afirma que a extensão rural não pode se reduzir a uma prática de adestramento mesmo com as novas visões ecotecnocráticas, da conciliação do “custo e dos benefícios sustentáveis” ou da estratégia de “esverdeamento” da agricultura. Para se manter lúcido buscou formalizar um distinto conceito, denominado por ele como extensão rural agroecológica, sendo

um processo de intervenção de caráter educativo e transformador, baseado em metodologias de investigação-ação participante que permitam o desenvolvimento de uma prática social mediante a qual os sujeitos do processo buscam a construção e sistematização de conhecimentos que os leve a incidir conscientemente sobre a realidade (CAPORAL, 2003, p. 6, grifos meus).

No conceito acima o autor anuncia que a extensão rural deve ser promotora das ações, interagindo com as comunidades e povos das regiões de atuação, pois é intervenção que se constrói em processos de caráter educativo e transformador, com metodologia participante. Todos são sujeitos do processo, são como num diálogo, necessário dois ao menos para coordenação de ações. Aspecto necessário e que se resume em um desenvolvimento endógeno ou local, onde os agentes locais transformam a realidade.

Ressalto a afirmação conceitual na capacidade que os agrônomos tem de participar do processo numa condição de ações comunicativas livres de coação. Esta conscientização tem de agir como uma intensão da crítica ao conhecimento, numa busca curiosa dos fenômenos naturais e humanos, envolvendo admiração do objeto, entendendo que o posicionamento, aposto a neutralidade, sempre ocorre, e que os processos subjetivos e objetivos são, obviamente, processos, portanto, não últimos e acabados.

Não obstante, a conscientização não é um resultado da tomada de consciência. A conscientização consiste no “desenvolvimento crítico da tomada de consciência, [...] para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

A política nacional de extensão rural (BRASIL, 2010) vai conjuntamente afirmar o conceito de Caporal (2003), no entanto, falta a política nacional efetuar, conforme o conceito de extensão rural agroecológica, uma posição explícita de extensão como educação. Esta visão pode ter levado a uma confusão da atuação, a medida que não se compreendem processos metodológicos baseados em posições teórico-práticas coesas.

Pelo aspecto gnosiológico do termo extensão, para Freire (1983), não há como negar que ele agirá com um sujeito ativo e outro, necessariamente, passivo para uma verdadeira prática de extensão, um conteúdo para depositar em um recipiente, num processo mecânico. Para isso acontecer, deve haver o messianismo, que se insere pela propaganda, mostrando o paraíso e dando a dimensão da superioridade de um e, em contraponto, da inferioridade do outro, gerando assim as características fundamentais da invasão cultural denominada pelo autor, sem deixar de expressar as ações de persuasão e manipulação no processo, pela divisão dos sujeitos. O autor ainda afirma que “nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora” (FREIRE, 1983, p. 5). Para ele, a extensão rural deverá se apoiar num processo de educação, não havendo a “domesticação” dos camponeses e do meio rural. Neste processo de educação se problematiza a situação concreta e objetiva do rural, para numa conscientização dos sujeitos históricos e da realidade objetiva se possa transformá-la na sua ação-reflexão.

Por isso Freire (1983, p. 46) sintetiza, que o que se afirma enquanto extensão rural na verdade é a educação que para este

caso “[...] é comunicação, é diálogo, na medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

No retorno de um conceito anterior de diálogo como encontro amoroso dos sujeitos, elaboramos a seguir uma reflexão descritiva primeira para um diálogo baseado em aspectos racionais, visto que temos uma relação comunicativa entre sujeitos que são de culturas distintas, ou ao menos, o agrônomo terá adicionado subsídios para uma formação científica.

2.3 Apontamentos da teoria crítica para a dialogicidade

Numa perspectiva de racionalização do diálogo com visões de uma epistemologia da teoria crítica, buscamos uma complementação do conceito de diálogo que consiga preencher um aspecto condicionante ao ato comunicativo racional. Pois no caso da extensão como sujeito da opressão, não há como suportar uma *pedagogia do oprimido*, já que não está partindo dele, e sim do opressor. Como partir de uma pedagogia de um sujeito da opressão para emancipação do rural e da própria extensão? O pensamento europeu habermasiano nos ajuda com esta problemática. Primeiro, é preciso entender que a razão que fundamenta tal teoria está contextualizada de duas maneiras: ir contra a visão beatífica da irracionalidade e contra uma razão dominadora, por isso, essa razão filosófica que se coloca vai numa busca de emancipação dos sujeitos. A razão mais do que cognitivo instrumental deve ser prático-moral e expressiva-estética, capaz de por na tela do juízo a própria racionalidade (HABERMAS, 2012a). A perspectiva da razão habermasiana assim se faz “companheira da vida diária dos cidadãos na qual há de participar como ajuda imprescindível de acordos e entendimentos” (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013, p. 232). Segundo, é preciso dizer que o agir comunicativo baseado nesta razão é dialógico, pois, diferente do agir teleológico ou estratégico, ele carece de sujeitos dialogantes, da fala e da

escuta, *ego et alter*, numa ação que envolverá interesses se compreendendo.

A racionalidade comunicativa que teoriza Habermas (2012a) também não está pautada numa conquista metafísica da verdade. Ela faz parte da vida diária dos sujeitos do diálogo, e não estaria fora desta comunicação de concepções da interação. A condição para chegar a uma verdade estaria nos seres humanos e deles dependem, no seu ato comunicativo para visualizar tais condições. Além do mais que esta verdade tanto do mundo objetivo como social não está colocada e esperando sua descoberta, já que faz parte da compreensão dos sujeitos, ela é parte desta interação e se construirá na capacidade racional dos que se comunicam.

Na visão habermasiana aponta que toda argumentação por meios de processos da linguagem como um meio de entendimento dos dialogantes, é parte subjetiva e hipotética de uma atitude racional, estando sempre suscetível a crítica ou fundamentação, numa correção normativa contínua da verdade. Nunca numa conquista dela.

É necessário afirmar que os processos de argumentação racional, sendo razões conectadas de forma sistemática com a pretensão de validez de manifestação, buscam um acordo da verdade intersubjetiva. Esta pretensão de universalidade pode ser entendida como a visão de interesses múltiplos, que tendo em vista que o interesse meu será satisfeito na medida em que é conjugável com os interesses dos demais, numa visão de acordo racional com determinadas pretensões de validade, sempre passível de crítica, por isso, um interesse múltiplo dos participantes do diálogo. Aqui é necessário também sair da “universalidade” eurocêntrica para buscar na linguagem o fundamento de apoio racional (HABERMAS, 2012a).

Para ocorrer este diálogo comunicativo são necessários, segundo Habermas (2012a), algumas condições ideais: primeiro, não se pode haver presença de coação externa (recompensas ou ameaças); segundo, deve se argumentar o máximo possível durante

o tempo necessário; terceiro, argumentar o suficientemente bem; e quarto, a única força deverá ser a do melhor argumento. A coação que está sendo abordada numa primeira condição fala sobre uma interação simétrica, em que a superioridade e a subordinação não estejam presentes nesta ação comunicativa para se possibilitar chegar a um acordo múltiplo de interesses numa perspectiva racional, e não exclusivamente de poder.

A ação comunicativa de sujeitos dialogantes, que ocorre a partir de argumentos lógicos e racionais, buscam identificar e demonstrar a teorização da verdade, numa percepção não última dela, mas de constante transformação da intersubjetividade de uma percepção da realidade objetiva, isto é, de uma relação pela linguagem através de distintas imagens de mundo (HABERMAS, 2012a).

Para este autor, não basta apenas a argumentação lógica e racional para o agir comunicativo, já que em várias situações, a exemplo, de um agrônomo tratando da temática da dinâmica hormonal do desenvolvimento na poda de frutíferas com agricultores, seria provavelmente mais adequado ao conhecimento científico do agrônomo argumentar racionalmente sobre tal dinâmica, que o agricultor desconhece as codificações da temática. Possivelmente para um agricultor que seja um bom observador sobre poda e faça os mais variados testes empíricos não estaria ele adequado a linguagem técnica científica para identificar auxinas, giberelinas, ácido abscísico, entre outros hormônios vegetais, para poder argumentar a melhor prática de poda. Contudo, é provável que a maioria dos agricultores que tem experiências com práticas de poda consigam dialogar com agrônomos que estejam abertos a tal situação, e o contrário como verdadeiro, pois a abertura a tal situação dialógica é fundamental para ocorrer o processo comunicativo, como visto, além de que, o conhecimento sobre poda, por mais bem descrito que um agricultor e um agrônomo estejam baseados, podem eles, a partir de sua ação e reflexão

comunicativa, possibilitar novas teorizações para a ciência e para o senso comum.

Para isso, num conceito de agir comunicativo três pretensões de validade são necessárias. Primeiro, a pretensão de que o enunciado feito seja verdadeiro (verdade); segundo, a pretensão de que a ação de fala esteja correta com referência a um contexto normativo vigente (correto); e terceiro, a pretensão de que a intenção expressa do falante corresponda ao que ele pensa (sincero). Estes fatores permitem a revisão e reformulação dos sistemas linguísticos e de uma crítica a compreensão teórica dos conteúdos pelos sujeitos comunicantes (HABERMAS, 2012a).

Nesta visão de ação comunicativa, usando como instrumento os atos de fala numa condição de validade se busca chegar a um acordo dos dialogantes pela argumentação. Portanto, o objetivo é que haja um plano de ação coordenado pelo entendimento.

Habermas (2012a) vai afirmar que o diálogo racional tratará de superar as diferenças de interesses em torno de um acordo da verdade de um estado de coisas (mundo objetivo) ou da retidão de uma norma que afete a todos (mundo social).

Numa perspectiva educacional, a ação comunicativa que busca o conhecimento de uma verdade falível de um acordo social e intersubjetivo agirá por meio da argumentação, convertendo a opinião do proponente em saber, do *doxa* ao *logos*. “A razão comunicativa com sua capacidade crítica e de argumentos é uma fonte contínua de correção de erros e de aprendizagem” (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013, p. 238).

É importante também considerar que a teoria da ação comunicativa não atua numa fundamentação metafísica do pensamento e da linguagem já que esta compreensão faz parte de um mundo concreto, ou como conceitua Habermas (2012b), o mundo da vida.

Quando sugere a referência a um mundo, o autor se refere a uma relação racional humana que está voltada a três mundos: o

mundo da objetividade; o mundo social; e o mundo da subjetividade. O mundo é considerado a totalidade do que o caso o é, sendo este a forma de proposições verdadeiras das interpretações da subjetividade humana. Assim, Habermas (2012a, p. 138) aponta que “sujeitos que agem comunicativamente buscam sempre o entendimento no horizonte de um mundo da vida. O mundo da vida deles constitui-se de convicções mais ou menos difusas e sempre isenta de problemas”.

Nesta perspectiva de racionalização, o autor caracteriza um contraponto de uma dimensão de concordância normativamente prescrita e um entendimento comunicativamente alcançado. Esta diferenciação é apontada para naturalização do estado das coisas e das relações sociais entre as pessoas diferindo de uma racionalização alcançada pela comunicação, numa maior lucidez da sociedade, ou seja, a reprodução de um mundo da vida, que inicialmente é isento de problemas, através de um diálogo racional, emancipando os dialogantes em três dimensões: objetiva, social e subjetiva.

Assim para ele, o conceito de agir comunicativo refere-se à “interação de, pelo menos, dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal”, eles “buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações” (HABERMAS, 2012a, p. 166). Nesta situação

O conceito de agir comunicativo pressupõe a linguagem como *medium* de uma espécie de processo de entendimento ao longo dos quais os participantes, quando se referem a um mundo, manifestam de parte a parte pretensões de validade que podem ser aceitas ou contestadas (HABERMAS, 2012a, p. 191).

O entendimento teórico sobre a ação humana no mundo abre possibilidades a pensar uma ação coordenada da sociedade. Nesta situação, os problemas de distintos interesses de diferentes culturas devem ser coordenados por uma ação comunicativa que é

dialógica e educativa, necessita da disponibilidade dos sujeitos em sua totalidade com uma perspectiva democrática e fundamentalmente racional, numa busca constante do interesse universal por vias argumentativas.

Os conceitos descritos sobre o diálogo auxiliam a pensar numa prática do agrônomo educador, de interação entre culturas para sua inter-relação, compreensão, criação de um novo mundo e, ainda, para um acordo intersubjetivo para a verdade parcial/universal.

3 Considerações finais

Interessante descrever que as duas teorias apontadas neste estudo não foram originadas buscando vínculos com a extensão rural. Contudo, os fundamentos das teorias estão baseados em ações de comunicação entre sujeitos concretos pertencentes a um contexto real. Quando entendemos que o processo no qual atuamos é de comunicação, fica possível reproduzir uma extensão rural como temos afirmado, reconstruída em comunicação rural.

Percebe-se que os autores vão discernindo em termos, resultando em significados de ações com sentidos diferentes. Numa comunicação rural feita através do diálogo com sentido de encontro amoroso, obviamente está se apontando os sentidos do ser humano como fundamento imprescindível para uma prática educativa, sem deixar de lado elementos racionais para a compreensão destes momentos comunicativos. Já a perspectiva racional comunicativa tem a pretensão de buscar uma racionalização da ação para manter uma lucidez argumentativa na sociedade, e um encontro comunicativo capaz de trazer acordos sociais e contemplar uma diversidade de interesses pela verdade intersubjetiva.

Todavia, no momento dos diálogos habermasiano ou freirianiano ocorrem situações que não estão livres de influências externas que prejudicam sua eficiência comunicativa. Isto porque a

sua teorização leva a considerações de situações com condições necessárias, livres de coação, com a verdade, correção e sinceridade do pensamento dos atores, e com pretensões de validade num dado grupo social. Quer dizer, satisfazer tais necessidades já se mostra a dificuldade que pertence tal diálogo. No entanto, esta dificuldade é o próprio objetivo da ação comunicativa, pois se temos que fazer um diálogo para um acordo, não será com a coação ou mal-entendido que chegaremos lá, pelo menos não de uma forma intencionalmente racional.

Concordamos com Freire (1983) que a capacidade de verificar as necessidades de um diálogo amoroso aponta para as questões problema de uma sociedade oprimida e opressora, na qual é necessária sua libertação com a necessidade de conscientização da sociedade heterônoma. Não será possível argumentarmos se os nossos argumentos não são suficientemente claros a nós mesmos.

É nesta confluência entre que a relação dialógica racional e dialógica apresentam, de possuir a capacidade de emancipação dos sujeitos, fazendo uma fuga lúcida da opressão e da coação, sendo capaz de uma abertura ao mundo em constante aprendizado, além das pretensões de verdade, de veracidade e de sinceridade, que o fundamento de uma ação comunicativa deve pertencer os agrônomos educadores e os camponeses.

Referências

BRASIL. Lei n. 12.188, de 11 de janeiro de 2010. Institui a Pnater e Pronater, cuja formulação e supervisão são de competência do Ministério de Desenvolvimento Agrário. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 2010.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Bases para uma nova Ater pública**. Santa Maria, RS. jan. 2003. Disponível em: <34<http://w3.ufsm.br/extensaorural/art4ed10.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1983. Disponível em: <http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Livro_P_Freire_Extensao_ou_Comunicacao.pdf>.

Acesso em: 01 dez. 2015.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo, 2: sobre a crítica da razão funcionalista.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

OLIVEIRA, Maria Neuza da Silva. **A formação de técnicos e extensionistas rurais no contexto DRS e PNATER.** Tese (Doutorado) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12430/1/2012_MariaNeuzadaSilvaOliveira.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2015.

QUILFELDT, Jorge; IDIART, Marco A.; BRACK, Paulo. **Biodiversidade, introduzindo a questão.** Programa Fronteiras da Ciência, Rádio da UFRGS. Porto Alegre, RS. Out. 2010.

PEIXOTO, Marcus. **Extensão Rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação.** Brasília, out. 2008. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

PÉREZ-ESTÉVEZ, Antonio. **Hermenêutica dialógica.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

SOUZA, Ana Inês de *et al* (Org.). **Paulo Freire: vida e obra.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA: UMA INTRODUÇÃO

Lucia Menoncini

UFFS/UFSC

lucia.menoncini@uffs.edu.br

Letícia Ribeiro Lyra

UFFS/UFSC

leticia.lyra@uffs.edu.br

A aprendizagem da Matemática suscita problemas de compreensão inerentes a sua natureza e portanto, precisa ser tratada de modo diferente de outros domínios do conhecimento. Recorremos, à Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vigotski, que aborda a aprendizagem e desenvolvimento em contextos de ensino, independente da área de conhecimento. Buscamos na Teoria dos Registros de Representação Semiótica, elaborada por Raymond Duval, subsídios para a compreensão do processo de aprendizagem conceitual no contexto específico do ensino de Matemática. Esta teoria possibilita um novo olhar para a aprendizagem matemática uma vez que trata de questões relativas à gênese e ao desenvolvimento do funcionamento cognitivo do pensamento matemático. Este trabalho tem caráter introdutório e objetiva divulgar a Teoria das Representações Semióticas de Duval entre os professores da educação básica e ensino superior e, com isso, contribuir para a melhoria da aprendizagem de conceitos matemáticos nestes diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem Conceitual; Matemática Escolar; Duval; Vigotski

1 Introdução

Não é novidade que a Matemática causa desconforto para muitas pessoas, especialmente àquelas que não possuem afinidade com esta ciência. As dificuldades de aprendizagem da Matemática são um fenômeno conhecido e reconhecido principalmente por professores e por estudantes.

Como consequência deste fenômeno podemos destacar o crescimento do número de estudantes que abandonam ou que não alcançam o sucesso escolar e os baixos índices de aprendizagem registrados em exames nacionais e internacionais como o ENEM e o PISA. Os índices trazem à tona, a realidade do processo de ensino e de aprendizagem brasileiro. Uma realidade que chama a atenção para refletirmos sobre questões do tipo: Como aprendemos e quais as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem? Em que a aprendizagem da Matemática pode ser diferente da aprendizagem de outras ciências?

Tentativas têm sido desenvolvidas nos últimos anos, tais como investigações no âmbito da Educação e da Educação Matemática, elaboração de políticas públicas educacionais, criação de programas para qualificar a formação inicial e continuada de professores, mas as dificuldades de aprendizagem persistem e continuam gerando resultados indesejados.

Diante do cenário, indagamos acerca da Matemática apresentar necessidades específicas que precisam ser consideradas no processo de ensino e de aprendizagem. Nas palavras de Duval (2012, p. 24) “A aprendizagem da matemática ressalta fenômenos complexos, pois é necessário ao mesmo tempo levar em conta exigências científicas próprias dos conteúdos matemáticos e o funcionamento cognitivo do pensamento humano”.

Para este autor, a aprendizagem da Matemática requer a análise dos aspectos cognitivos, que por sua vez está relacionada à utilização e à coordenação de registros de representação semiótica. Duval (2004) defende que o funcionamento cognitivo do

pensamento matemático é diferenciado do funcionamento cognitivo praticado nas outras ciências, uma vez que o acesso aos objetos matemáticos ocorre de maneira distinta do acesso aos objetos de outras ciências.

Reconhecendo a importância da teoria desenvolvida por Duval como ferramenta para analisar o processo de aprendizagem da Matemática, e em particular, a aprendizagem conceitual, apresentamos suas linhas gerais. Para subsidiar a compreensão do processo de aprendizagem de modo geral, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski, uma vez que esta perspectiva considera que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão inter-relacionados dialeticamente.

A proposta de apresentarmos as Teorias de Vigotski e Duval conjuntamente deve-se ao entendimento que a primeira aborda a aprendizagem e desenvolvimento em contextos de ensino, independente da área de conhecimento; enquanto, o segundo trata especificamente da aprendizagem de conceitos matemáticos.

2 Aprendizagem e Desenvolvimento

O desenvolvimento humano e a aprendizagem escolar tem sido objeto de estudo de abordagens teóricas que apresentam diferentes perspectivas e visam explicar como os estudantes aprendem, as condições necessárias para aprendizagem e como se expressa o desenvolvimento psicológico destes. Diante da variedade de concepções, optamos pela Teoria histórico-cultural de Vigotski como um dos princípios norteadores deste trabalho. Essa concepção traz implicações significativas para o processo de ensino e aprendizagem, ao entender a importância da aprendizagem escolar como promotora do desenvolvimento. Vigotski (2008) entende que aprendizagem e desenvolvimento são processos imbricados desde os primeiros dias de vida da criança, porém, ressalta o papel do aprendizado para o desenvolvimento. Ao nascer, a criança possui funções psicológicas elementares (como a

memória orgânica e imediata, que é uma função não intencional) que, na interação com seu meio sociocultural, vão se tornando cada vez mais elaboradas até chegarem a funções psíquicas superiores (como o raciocínio e a atenção, que são funções conscientes e intencionais), dependentes da vontade do indivíduo. Num primeiro momento, essa interação promoverá processos de desenvolvimento sociocultural, físico, cognitivo, emocional na criança por meio de aprendizagem não formal com os pais, irmãos, parentes, vizinhos, membros da igreja, etc. Portanto, para Vigotski (2007) a aprendizagem, que produz desenvolvimento humano, começa antes da criança ingressar na escola.

De modo geral, para a Teoria Histórico-Cultural, o aprendizado acontece anteriormente ao ingresso da criança na escola, servindo como uma importante base para as aprendizagens de conhecimentos científicos e desenvolvimento mental.

3 A escola e a atuação do professor na aprendizagem escolar

A criança que chega à escola é um indivíduo que sabe coisas e que opera intelectualmente de acordo com os membros do seu grupo sociocultural e dentro de mecanismos de funcionamento mental da espécie humana. Portanto, apresenta uma pré-história de aprendizagem que deve ser considerada quando ingressa nesse novo espaço de produção de conhecimentos.

A escola é um elemento de fundamental importância no seu ambiente sociocultural e tem como objetivo transmitir um corpo de conhecimentos socialmente definidos como relevantes. Ciente disso, o professor antes de iniciar o processo de ensino e de aprendizagem deve se perguntar: Quem é essa criança? Que conhecimento ela possui? Como ela tem estruturado os conceitos referentes a um certo assunto? Como posso tornar acessível os conceitos científicos socialmente produzidos pelos homens?

No ambiente escolar, os conhecimentos científicos construídos social e historicamente são apresentados à criança para

que seja desenvolvida a aprendizagem escolar. Vigotski propõe que o desenvolvimento aconteça em dois níveis: o Real, que corresponde às funções mentais que já foram consolidadas a partir do que foi experienciado pela criança, caracterizadas pelo que já domina e tudo o que pode ser controlado por ela, ou seja, refere-se ao que a pessoa faz sozinha; e o Potencial que são as funções que estão em via de amadurecerem, mas ainda necessitam de interações com outros sujeitos mais experientes (pais, professores, colegas, etc) para realizar as atividades. Decorre daí a capacidade das crianças imitarem uma variedade de comportamentos que estão além das suas capacidades atuais. Neste sentido, ressalta-se a importância de atividades de diálogo, imitação e colaboração com colegas e com professores.

Entre os níveis Real e Potencial, tem-se a Zona de Desenvolvimento Proximal que corresponde “a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2007, p. 97) sendo que o papel do ensino é incidir nesta área a fim de promover novos desenvolvimentos. Por meio dela o professor pode estabelecer o que a criança já sabe e o que está em fase final de maturação para dominar, com vistas à aprendizagem dos conceitos científicos.

Com base nestes níveis, que levam em consideração o conhecimento já adquirido e ainda em vias de adquirir pelo estudante, o professor pode organizar situações de ensino mais específicas e adequadas, com vistas à aprendizagem dos conceitos científicos. Uma vez que o desenvolvimento avança de maneira mais lenta que o aprendizado, criam-se as Zonas de Desenvolvimento Proximal.

A passagem do nível de desenvolvimento Real para o nível de desenvolvimento Potencial nem sempre acontece de modo simples. O estudante necessita de mediações, como a do professor. Segundo Vigotski (2003, p. 79) “o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para estes realizem o objetivo buscado”. A

ação didática precisa ter intencionalidade, visando entrelaçar o conhecimento sistematizado (científico) e conhecimento cotidiano, levando em consideração situações que promovam a interação com os colegas e com demais sujeitos da escola. Desta forma, o conhecimento científico será apropriado por crianças em situações de ensino, mediadas pelo professor, para ser transformado em conhecimento individual (processo de internalização).

O processo de internalização para a formação dos conhecimentos cotidianos e posterior, dos conhecimentos científicos, consiste no processo de reconstrução interna (intrapésíquico) a partir das interações sociais (interpésíquico) tendo como base os signos. À medida que a criança interage com os outros membros da sociedade ela vai internalizando os signos, que serão fundamentais para a constituição do seu pensamento e para a autorregulação do seu comportamento. Para este autor, os signos são representações mentais que substituem os objetos do mundo real sendo compartilhados por um determinado grupo cultural. Essas representações 'liberam' as pessoas de interagirem com os objetos do seu pensamento, "como um instrumento da atividade psicológica" (Vigotski, 2008, p.59).

Para Vygotsky (2007), o bom ensino se adianta ao desenvolvimento. Parte-se do princípio de que a prática pedagógica do professor é fundamental para garantir a aprendizagem dos estudantes. É interessante que se explicita o que se entende como prática pedagógica ou trabalho educativo como

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.6).

O ensino intencional e planejado desperta e guia o processo de aprendizagem, que por sua vez promove o desenvolvimento do indivíduo, especialmente quanto ao saber culturalmente organizado. Mas para que se promova desenvolvimento é necessário que o professor planeje seu ensino baseando-se em como as crianças aprendem os conceitos científicos. Uma criança pode aprender de modo diferente da outra, pois cada uma carrega seu conjunto de conhecimentos e possui seu próprio funcionamento cognitivo.

Entendendo a importância da aprendizagem para desenvolvimento humano, vamos refletir sobre a aprendizagem da Matemática sob uma nova perspectiva, a da Teoria dos Registros de Representação Semiótica.

4 Teoria dos Registros de Representação Semiótica

A Teoria dos Registros de Representação Semiótica desenvolvida pelo filósofo e psicólogo Raymond Duval (2003) é uma teoria cognitiva específica para a Matemática e eficiente para analisar dificuldades de aprendizagem. Ela descreve e explica o funcionamento cognitivo do pensamento, tomando como pressuposto a mudança de registros de representação semiótica.

Duval (2004) entende que a aprendizagem da Matemática é um campo fecundo para análise de atividades cognitivas como apreensão conceitual, a resolução de problemas, o raciocínio e a interpretação de textos. Ele destaca que o desenvolvimento dessas atividades necessita de sistemas de expressão e de representação, já que os objetos matemáticos não são acessíveis diretamente como objetos de outras ciências.

O autor defende que o funcionamento cognitivo de compreensão e de raciocínio depende da variedade de sistemas semióticos. Portanto, o funcionamento cognitivo está intimamente ligado aos múltiplos registros de representação semiótica, caracterizando uma forte relação entre a *noesis* (apreensão

conceitual de um objeto) e a *semiose* (apreensão ou produção de uma representação semiótica).

A Matemática é uma ciência que apresenta características próprias que a difere das demais ciências. A primeira delas refere-se aos objetos matemáticos. A outra, consiste na grande variedade de representações semióticas.

Essas características podem ser ou se tornar naturalmente obstáculos à aprendizagem conceitual. Quanto aos objetos matemáticos, o modo de acesso a eles é diferente do modo de acesso dos objetos de conhecimento das outras ciências. Por não serem perceptíveis ou acessíveis imediatamente, muitas vezes são confundidos com sua representação. O acesso a eles depende de um sistema de representação que os designem. Para que ocorra o aprendizado, o estudante deve ser capaz de distinguir os objetos de sua representação. Esta distinção está interligada à diversidade de registros de representação semiótica, como afirma Duval (2012, p. 270) “[...] o recurso a muitos registros parece mesmo uma condição necessária para que os objetos matemáticos não sejam confundidos com suas representações [...]”.

Quanto à segunda característica, é frequente no ensino de Matemática o professor utilizar um único sistema de representação para designar o objeto matemático. Esta prática não é apropriada do ponto de vista da Teoria dos Registros de Representação Semiótica pois o estudante pode não reconhecer o mesmo objeto quando abordado em outros sistemas de representação. Reconhecer um objeto matemático em diferentes sistemas é fundamental para que o estudante consiga, por si próprio, modificar formulações ou representações de informações durante uma atividade matemática.

Distinguir o objeto de sua representação e reconhecê-lo em diferentes representações semióticas são critérios para que o estudante tenha acesso direto ao objeto matemático e portanto, passe a compreender Matemática. Sobre estes critérios, Duval (2012) apresenta o seguinte paradoxo: para ter acesso ao objeto, o

estudante precisa utilizar as representações semióticas e não confundir o objeto com sua representação; por outro lado, para que o estudante consiga dominar os tratamentos matemáticos, necessariamente ligados às representações semióticas, precisa da apreensão conceitual do objeto representado. Ele afirma que no ensino, este paradoxo não é percebido porque as representações mentais ocupam um espaço privilegiado em detrimento das representações semióticas.

Sobre as representações mentais, Duval (2012, p. 269) discorre que “recobrem o conjunto de imagens e mais globalmente, as conceitualizações que um indivíduo pode ter sobre um objeto, sobre uma situação e sobre o que lhe é associado”. Duval (2004, p. 37) também explicita que “[...] as representações mentais só se prestam a tratamentos através da mobilização de um registro semiótico e da prática “mental” deste registro”. Já as “representações semióticas são produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representações que tem inconvenientes próprios de significação e de funcionamento”.

Apesar de possuírem naturezas distintas, as representações mentais e as representações semióticas se relacionam entre si. A relação comumente perceptível é de que as representações semióticas exercem a função de comunicar e de exteriorizar as representações mentais. Esta relação muitas vezes gera a visão de que as representações semióticas estão subordinadas às representações mentais. Porém, Duval (2012) declara que as operações de *formação*, de *tratamento* e de *conversão* atribuem às representações semióticas um papel fundamental à atividade cognitiva do pensamento matemático.

A formação, o tratamento e a conversão são operações cognitivas ligadas à semiose. Quando um sistema de representação permite a execução destas operações, ele passa a ser um registro de representação semiótica. A formação é a identificação do objeto matemático representado e implica regras de formação específicas

do registro cognitivo. O tratamento transforma um registro de representação no interior do mesmo sistema semiótico de representação em que foi formado, ou seja, é a manipulação dos registros de representação num mesmo sistema semiótico. Já a conversão transforma um dado registro de representação, pertencente a um sistema semiótico em outro registro, pertencente a outro sistema semiótico, ou seja, é a operação que transita entre sistemas semióticos diferentes, como a passagem do sistema algébrico para o sistema gráfico e do sistema de linguagem natural para o sistema algébrico.

A conversão é uma operação que desempenha um papel cognitivo não neutro. Ela não deve ser considerada apenas um meio de comunicação, mas deve servir de base para as representações mentais, de modo que o objeto a ser representado esteja diretamente relacionado com a forma de sua representação.

5 Os registros de representação semiótica e a aprendizagem conceitual

A teoria de Duval (2004) enfatiza que tanto o conhecimento individual como o científico são desenvolvidos a partir da utilização de múltiplos registros de representação semiótica. Ao se trabalhar com múltiplas representações semióticas, o estudante pode optar pela representação mais adequada a suas necessidades (como a figural, a descritiva, a algébrica e a relacional), e a partir de sua escolha o trabalho cognitivo poderá ser minimizado, facilitando a aprendizagem.

Buscando estabelecer uma relação entre aprendizagem conceitual e representações semióticas, Duval (2004, p. 62) aponta o seguinte questionamento: “a atividade conceitual implica na atividade semiótica ou é independente desta?”

As possibilidades de respostas do autor apresentam enfoques distintos: num primeiro enfoque, a variedade de registros e a mudança entre eles possibilita a economia de

tratamento, ou seja, a mudança de registro permite que sejam realizados tratamentos mais potentes e de forma mais econômica (algorítmico), indicando a independência entre as atividades e privilegiando a atividade conceitual em detrimento da semiótica (corresponde ao modelo linguístico de representação, comumente aceito); um segundo enfoque, argumentado por Bresson (1987) e apresentado por Duval (2004) trata da natureza do registro semiótico, afirmando que uma representação não é completa do ponto de vista cognitivo e portanto, há a necessidade de complementaridade dos registros; no terceiro ponto de vista, entende-se que a aprendizagem conceitual implica coordenação de registros de representação, reforçando a existência da relação entre noesis e semiose, defendida pelo autor.

[...] a compreensão conceitual aparece ligada à descoberta de uma invariância entre representações semioticamente heterogêneas. Isso muda inteiramente a modelização que se pode fazer da representação, assim como a aproximação das condições de uma aprendizagem conceitual e da compreensão das produções semióticas (textos, figuras geométricas, língua formal, raciocínio, ...) (DUVAL, 2004, p.63-64).

Para haver aprendizagem conceitual, é preciso que o objeto matemático (neste caso, o conceito) não se confunda com sua representação. Para isso, é imprescindível dispor de uma variedade de representações semióticas heterogêneas do objeto em questão, e ser capaz de coordená-las. A coordenação se manifesta pela rapidez e espontaneidade da operação cognitiva de conversão. Assim, a conversão é a operação cognitiva essencial para promover o acesso ao objeto representado.

Por ser uma operação cognitiva que caracteriza uma mudança de forma, a conversão geralmente não se apresenta de maneira tão espontânea quanto o tratamento, necessitando ser trabalhada junto aos estudantes. A formação e o tratamento são operações que podem ser identificados mais facilmente no ensino de Matemática, se comparados à conversão.

Coordenar os registros de representação não é uma tarefa simples e natural para estudantes e professores. Sobre isso, Duval (2012, p. 284) discorre que “a coordenação não se efetua espontaneamente para a maior parte dos sujeitos e que não se pode esperar a conscientização de um professor que desconhece a forte ligação existente ente noesis e semiose.” Estas palavras chamam a atenção para a necessidade do professor reconhecer que a apreensão conceitual está relacionada às representações semióticas e desta forma, organizar atividades de ensino intencionais e específicas para promover a maior conscientização nos estudantes.

Reconhecer e ao mesmo tempo distinguir cada operação é importante para a análise cognitiva das atividades e para a análise das condições relativas à apreensão conceitual. Este pode ser o diferencial para promover a aprendizagem dos conceitos matemáticos: a coordenação dos múltiplos registros de representações semióticas, a partir da formação, do tratamento e principalmente da conversão, que são operações que ocorrem nos e entre os sistemas de representação semiótica.

A existência de um sistema particular de signo, (que pode ser a linguagem, a escrita algébrica ou os gráficos cartesianos), a utilização de diferentes registros de representação semiótica e a presença das operações cognitivas, especialmente a conversão, fazem da Teoria dos Registros de Representação Semiótica uma teoria específica e útil para analisar o processo de aprendizagem de conceitos matemáticos.

6 Considerações finais

A aprendizagem de conceitos matemáticos tem sido um tema frequentemente debatido, em especial, quando são divulgados os resultados de avaliações em larga escala. Diante dos poucos resultados obtidos pelos estudantes nesta área do conhecimento, questiona-se como promover a aprendizagem de conceitos matemáticos. A fim de responder essa questão, buscou-se

os estudos de Raymond Duval como referencial, uma vez que este pesquisador é um grande teórico na área de aprendizagem da Matemática.

Os estudos de Duval abordam o funcionamento cognitivo do pensamento humano associado às múltiplas representações semióticas e à coordenação destas.


Quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, buscamos os estudos de Vigotski. Este autor aponta que ambos os processos devem ser analisados conjuntamente uma vez que são imbricados e que a aprendizagem promove o desenvolvimento mental do estudante. Vigotski destaca a importância do professor considerando-o principal responsável pelo 'sucesso' da aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, do desenvolvimento. Enquanto mediador entre o conhecimento científico e cotidiano do estudante, a ação didática do professor precisa ter intencionalidade visando entrelaçar o conhecimento sistematizado (científico) e conhecimento cotidiano, levando em consideração situações que promovam a interação com os colegas e demais sujeitos da escola.

Acredita-se que a Teoria do Registro das Representações Semióticas, subsidiada pelas contribuições da Teoria Histórico-Cultural possa ser uma ferramenta para que professores formadores, professores da educação básica e licenciandos em Matemática ou Pedagogia possam compreender o processo de aprendizagem de conceitos matemáticos em todos os níveis de educação.

Partindo deste trabalho introdutório, espera-se que profissionais da educação busquem novas leituras sobre os estudos propostos por Duval, com intuito de aprofundar o tema e reconhecer a importância da compreensão dos processos cognitivos dos estudantes de modo a contribuir para a qualificação da aprendizagem da Matemática, assim como para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

Trabalhos da Educação Matemática que envolvem a Teoria das representações semióticas de Duval no ensino podem ser encontrados em Moretti (2002), Machado (2003) e Flores(2006). Esses autores analisam e discutem situações onde esta teoria pode ser aplicada em contextos de ensino.

7 Agradecimentos

Agradeço ao Governo do Estado de Santa Catarina pela bolsa de estudo concedida a mim, Lucia Menoncini, por meio do Programa de Bolsas Universitárias - UNIEDU .

REFERÊNCIAS

DUVAL, R. Registros de Representação Semiótica e Funcionamento Cognitivo do Pensamento. Tradução: Mércles Thadeu Moretti. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 266-297, 2012.

_____. **Semiósis y pensamiento humano**: registros semióticos y aprendizajes intelectuales. Santiago de Cali: Instituto de Educación y Pedagogía, 2004.

FLORES, C.R. Registros de representação semiótica em Matemática: história, epistemologia, aprendizagem. **Bolema**. v,19, n.26, 2006, p.11-22

MACHADO, S. D. A. (Org.). **Aprendizagem em matemática**: registros de representação semiótica. 10 ed. São Paulo: Papirus, 2003, p. 11-33.

MORETTI, M.T. O papel dos registros de representação na aprendizagem de matemática. **Contrapontos**, ano 2, n.6, p. 423-437, Itajaí, sete./dez., 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11 ed. rev.. Campinas, SP: Editores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A MUDANÇA DO CONTEXTO SOCIAL

Estela Mari Santos Simões
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões URI-FW
Estelasimoes89@gmail.com

Resumo: A partir de experiências vivenciadas no cotidiano de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual de Ensino Médio Venina Palma, no município de Palmeira das Missões – RS, o artigo aqui apresentado trata do contexto e da trajetória da EJA, tentando mostrar a importância desta modalidade no âmbito social e educacional brasileiro, algumas de suas peculiaridades quanto às expectativas de seus educandos e ao mundo do trabalho. Ainda, faz-se uma breve retrospectiva histórica da EJA em nosso país, com a intenção de melhor compreender sua complexidade e a visão dos docentes e dos governos a respeito desta modalidade de ensino.

Palavras-chave: EJA, contexto, educação, trabalho, experiências.

Introdução

Ao longo de duas décadas de trabalho docente, entre as experiências profissionais que mais me marcaram estão aquelas vividas na sala de aula com jovens e adultos, pois estas foram muito além do processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos, sistematizados. Refiro-me aos conhecimentos extracurriculares, à bagagem curricular que a vida nos dá no cotidiano da resolução dos problemas de cada um, de cada aluno que busca na escola uma nova chance, uma intenção de aprender, de se inserir no mundo que o cerca, de crescer integralmente.

Ainda que muitos não compreendam a importância desta modalidade de ensino (EJA), e se criem mitos pejorativos a sua qualidade, todo educador que trabalhou ou trabalha com tal realidade sabe que neste cenário se aprende coletivamente, na troca de saberes e experiências, nas construções diárias de sala de aula, num ritmo diferente do ensino regular, porém, com aprendizagens talvez mais efetivas e significativas que em outras modalidades.

Por isso, neste artigo pretendo explicitar algumas experiências dos anos 2000 a 2005, na Escola Estadual de Ensino Médio Venina Palma, quando se iniciou o meu trabalho com turmas de jovens e adultos no Ensino Médio. E, através de considerações relevantes a respeito pretendo trazer à tona discussões que perduram até os dias atuais, refletindo como em nosso país a história da EJA se constitui numa desafiadora gama de relações, dentro e fora do ambiente escolar. Quero ainda, relatar sobre a postura dos educadores, seu trabalho diferenciado para que a proposta apresentada tivesse sucesso, levando em conta a realidade socioeconômica de nossa comunidade escolar, naquela época.

O estudo da trajetória da EJA foi fundamental para a compreensão de sua complexidade. Sem pretender fazer aqui uma reconstituição histórica, tento trazer neste texto alguns elementos da trajetória político-pedagógica da EJA. A história da EJA é uma história de tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação. A abrangência e os vários sentidos que a Educação de Jovens e Adultos assume dificultam a elaboração de um significado muito preciso e definitivo, pois para a EJA é preciso não só falar de educação, mas de sociedade, de classes sociais, de trabalho e de exclusão. A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e sujeição estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo.

Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito (CURY, 2000). Algo inferior, para cidadãos inferiores. Essa concepção fomenta o preconceito contra seu público: adulto analfabeto, considerado “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (FÁVERO, 2004, p.15), que tem sido profundamente internalizado por estas pessoas que se julgam sem direito à educação. No contato com alunos e alunas de EJA, em diversos momentos ouvi inúmeros depoimentos que demonstram uma autoestima tão baixa que se consideram incapazes. Paulo Freire (1983) explica que os adultos analfabetos, oprimidos na sua concepção, hospedam o opressor. Ele descreve a relação entre oprimidos e opressores como uma relação dialética de interdependência que sujeita o oprimido e faz com que ele carregue dentro de si a cultura da dominação.

Como expressão dessa história de relação de domínio, tensões e ambiguidades da EJA, até hoje ainda sobressai sua função supletiva compensatória (educação para pessoas que não tiveram o direito à escola antes da vida adulta) praticada por boa parte das instituições. Isso acontece a despeito da existência, hoje, de um discurso que se refere à EJA como direito à educação permanente para todos, intensificado a partir da década de 90 com a realização de conferências internacionais que reiteraram a importância da EJA para todos os povos do mundo e da educação em geral, visando à participação dos cidadãos na sociedade do conhecimento e da informação. As visões de suplência e de direito à educação permanente, que podem ser percebidas como antagônicas, estão presentes no cotidiano das atividades de EJA e influenciam o trabalho realizado. Tal contradição, ambiguidade e complexidade são características da nossa sociedade. É a organização social brasileira que, embora tenha espaço para que alguns desenvolvam a educação permanente como forma de atualização de

conhecimentos e aprendizagem durante toda vida, para outros, que não tiveram direito de acesso e permanência na escola, exige a atuação reparadora (CURY, 2000), no sentido de oferecer à população um direito que historicamente lhe foi negado.

Um recorte histórico para melhor compreender a EJA

No século passado, a necessidade de ampliar a rede escolar fez o governo buscar novas diretrizes educacionais para o país (Constituição de 1934) e tentar diminuir o analfabetismo adulto. A industrialização não trouxe um projeto democrático. Ao contrário, foi imposta autoritariamente pelo Estado Novo, e a educação proposta estava harmonizada com este projeto, que realizou investimentos na formação profissional da classe trabalhadora e, pela primeira vez, há um ordenamento nacional da educação orientado pelo governo central. Os primeiros documentos oficiais de atenção à EJA eram uma resposta às necessidades do capital: mão de obra minimamente qualificada para atuar na indústria, maior controle social, além de diminuir os vergonhosos índices de analfabetismo (CURY, 2000).

A Educação de jovens e adultos é uma história de complexidade e tensões, concebida pelas ‘elites’ com vistas à preparação do ‘povo’ para a realização de certos fins” (BEISIEGEL, 1974, p.32). Essa é uma concepção diferente do conceito apresentado por Miguel Arroyo (2001), que define Educação Popular como um movimento organizado, um conceito, uma forma de fazer educação “um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico (que) nasce e se movimenta de projetos de educação de jovens e adultos colados a movimentos populares nos campos e nas cidades, em toda América Latina” (ARROYO, 2001, p.10). Para Beisiegel, a oferta oficial de educação para o povo se adiantava às reivindicações populares, impulsionada pelo pensamento liberal, por questões econômicas e espelhada em influências estrangeiras, e porque havia um projeto do Estado:

desencadear um processo “civilizador” na sociedade brasileira; delimitar o lugar das classes populares para sua função social; e atender a necessidades econômicas escolarizando para a atuação no mercado de trabalho que se modernizava.

Num primeiro momento, cujo cenário era composto no Brasil pelo fim da ditadura Vargas, o Estado, investido do caráter desenvolvimentista que vinha assumindo o governo federal no campo da educação e da preparação de recursos humanos, toma a frente com iniciativa e verbas e propõe, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, criada em 1947, com apoio da sociedade civil organizada. O aparecimento da UNESCO é um acontecimento representativo daquele contexto histórico, quando se tentava investir em educação, cultura e melhoria da qualidade de vida, em contraposição à imagem hedionda da humanidade mostrada na guerra. A Campanha tinha objetivos amplos, para além da alfabetização: levar a educação de base a todos os brasileiros nas cidades e nas áreas rurais, além de atuar na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário. Nesse contexto foram criadas também as leis regulamentando a ampliação do ensino primário, inclusive o primário supletivo para adolescentes e adultos, como forma de estender a educação elementar para as populações que não tiveram acesso a ela, mas que não resolveu a universalização do atendimento às classes populares. No final do primeiro governo Vargas, antes da criação dos sistemas de educação, foi criado o Fundo Nacional de Ensino para repasse de verbas aos estados visando o ensino básico primário de crianças e adultos.

Um segundo momento na relação entre Estado e sociedade no desenvolvimento da EJA no Brasil se caracteriza pela atuação organizada de movimentos sociais surgidos nos anos 50/60. O longo embate político-ideológico (de 1948 a 1961) em torno da LDB nº 4.024/61 foi campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizam no início dos anos 60, consolidando um novo

paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire como figura principal de um movimento que começa a perceber esta modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público. Nesse momento, as iniciativas de alfabetização de adultos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura do Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB, têm como palavra-chave a conscientização, e são financiadas pelo governo federal e por algumas prefeituras. Fundamentadas no espírito democrático, essas iniciativas pressionaram o governo forçando o estabelecimento de uma organização nacional, para que deixassem de ser pontuais e tivessem uma articulação em todo o país. Elas defendiam a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro.

Com o golpe militar ocorrido no Brasil em 1964, as ações dos movimentos sociais são substituídas por campanhas de alfabetização de cunho mais conservador nos propósitos e assistencialistas nos procedimentos, com a distribuição de alimentos para os alunos e alunas. Novamente o Estado assume o papel de propor iniciativas, pressionado por questões econômicas e ideológicas relacionadas à ideia de educação como investimento no desenvolvimento do país. A criação do MOBREAL, em 1968, foi mais uma tentativa do Estado brasileiro, primeiro em forma de campanha e depois com estrutura de fundação, de lidar com a tensão social promovida pela negação histórica da educação para as classes populares e de atender a orientações da UNESCO, e tornou-se “o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros” (FÁVERO, 2004, p.25).

Extinto em 1985, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar, também extinta em 1990. Em termos legais, mesmo tendo se

tornado um empreendimento do Estado na década de 1940, apenas em 1971 a EJA aparece pela primeira vez em capítulo específico de uma lei federal de educação (BRASIL, 1996). Em 1988, a pressão popular por educação de qualidade, que abrangesse um número maior da população possibilitou que a Constituição Federal estendesse o direito à Educação Básica aos jovens e adultos, como um dever do estado, afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade. Esses momentos, ou formas de atuação do Estado, ora como financiador de campanhas, ora como financiador de ações dos movimentos sociais e da sociedade civil, se alternam e se misturam até hoje.

Nos anos 90 foram realizadas as conferências internacionais de educação, e o Brasil assumiu compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien, em 1990, com o propósito de reduzir as taxas de analfabetismo. Além da Declaração de Jomtien, destaca-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, que reiterou a importância e a necessidade da EJA para todos. Foi também a época de início do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação discutindo e defendendo essa mesma ideia. Esses eventos ajudaram a reacender o debate, e o governo da época respondeu, a partir de 1997, com um Programa que se chamou Alfabetização Solidária e propunha a parceria entre o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), empresas, universidades e prefeituras. Mais uma vez um chamado à sociedade civil para se engajar na concretização de ações de EJA. E desde 2004 se tem o projeto Brasil Alfabetizado no qual Organizações Não Governamentais e prefeituras podem contratar professoras leigas que recebem uma rápida formação inicial.

O trabalho docente com EJA: experiência transformadora

O trabalho realizado pela Escola Estadual de Ensino Médio Venina Palma na Educação de Jovens e adultos é visto como referência na cidade de Palmeira das Missões e também na região

de sua abrangência, que oferece vagas desde a alfabetização até o Ensino Médio. A experiência que vivenciei no início da década passada foi de grande relevância para o meu amadurecimento profissional, assim como para o grupo de colegas. No ano de 2000 iniciou-se o trabalho com turmas de Ensino Médio, e ao mesmo tempo com professores recém nomeados para a rede pública. Foi um trabalho desafiador, que partiu do estudo e do reconhecimento da realidade dos educandos que passamos a receber. A partir de uma pesquisa socioantropológica foi possível reconhecer as principais características dos bairros que circundavam a escola e dos nossos alunos: jovens e adultos de baixa renda, muitos desempregados ou com subempregos, outros tantos marginalizados. Todos buscando na escola a expectativa de dias melhores, havia uma luz que se ascendia no contexto social com a eleição de um presidente oriundo da classe trabalhadora. E tudo isso foi levado em conta para que se construísse um PPP (projeto político-pedagógico) que contemplasse tal realidade. O planejamento era coletivo, as aulas aconteciam de segunda a quinta-feira, e nas sextas-feiras o grupo docente se reunia para avaliar o trabalho da semana e planejar as ações para o período seguinte, enquanto os alunos ocupavam esse tempo com atividades extraclasse. Acredito que este era o ponto crucial: o planejamento coletivo que ocorria semanalmente. A conquista deste espaço permitiu um trabalho docente mais coeso e direcionado às reais necessidades dos educandos. Muitas discussões não eram fáceis, levando em conta que não havia muitos recursos didáticos e nem muitos autores em quem se apoiar.

As práticas docentes eram pensadas de forma interdisciplinar, tentando compreender o porquê de os alunos terem retornado à escola e tentando envolver assuntos que eram do meio: a falta de saneamento, a violência, a educação dos filhos, o trabalho na lavoura ou na construção civil (que na época eram as principais atividades exercidas pelos nossos alunos), os problemas do dia-a-dia, os sonhos de cada um. Os textos selecionados, assim

como as atividades desenvolvidas deveriam ter inicialmente uma linguagem mais aproximada do cotidiano do aluno, para num segundo momento aprofundar-se em termos mais técnicos ou rebuscados. Houve bastante dificuldade nas propostas de leitura, que não era uma prática habitual de nossos alunos, entre outros hábitos, como o da pesquisa e o da discussão de ideias em sala de aula. Muitos alunos viam a escola como um local de reprodução de conhecimentos, de cópias, de “decorar”, e não como um ambiente de construção, valorização e troca de diferentes conhecimentos. Além do planejamento, a preocupação na avaliação deste processo, que naquele momento era algo novo. Como avaliar nossos alunos? De forma alguma poderíamos desconsiderar suas próprias experiências de vida e os fatores que contribuíam para que frequentassem a escola.

No ano de 2004, uma prática de efetiva relevância, que merece ser citada, foi a de limpeza de um pequeno riacho que cortava os bairros mais próximos à escola: juntamente com os professores, os alunos visitaram o local, observaram e fizeram relatórios da situação de poluição da água do riacho e do uso que as pessoas faziam dela. Após discussões e debates, elaboraram propostas para despoluir o córrego e visitaram os moradores apresentando-as. Tais propostas também foram levadas aos órgãos competentes na época, e houve repercussão na mídia local, o que deixou os alunos extremamente contentes e valorizados pelas suas iniciativas.

Muitas outras práticas tiveram sucesso, outras precisaram ser repensadas e reestruturadas, mas hoje é notória a mudança na realidade da comunidade local em que a escola Venina Palma está inserido, e com certeza, pode-se afirmar que a escola compõe um dos fatores responsáveis pelos avanços ocorridos ao longo dos últimos anos. Muitos de nossos alunos chegam à universidade, o que não acontecia em décadas passadas. Assim como os postos de trabalho ocupados por eles eram diferentes alguns anos atrás.

O grupo docente e a equipe diretiva partiam (e ainda partem) do seguinte princípio: o do reconhecimento da educação como direito do cidadão ao longo de sua existência. Se pensava na função equalizadora da EJA que diz respeito à possibilidade dos jovens e adultos voltarem a frequentar ou frequentarem pela primeira vez a escola. Cury (2000, p. 38) considera que a volta ao sistema educacional requer a abertura de “mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização”.

Hoje ainda precisamos de investimento público para oferta dessas vagas com a qualidade de ensino que toda a população tem direito. Uma qualidade que, entre outros elementos, está também relacionada à formação de professores e professoras para trabalhar com a EJA. É imprescindível a intensa formação continuada dos educadores que nele atuam. Na história da EJA no Brasil, a formação continuada de professoras não aparece como um aspecto importante, reafirmando sua consideração como modalidade menor, como apêndice do ensino regular para a qual tudo serve, bastando fazer algumas adaptações, e que, portanto, não tem necessidade de qualificar, preparar e formar continuamente profissionais para se dedicarem a ela.

Por outro lado, não se pode esquecer que o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e responsável por essa relação de aquisição/construção. Esta tarefa impõe desafios permanentes aos docentes e isso quer dizer que o investimento na formação continuada é fundamental para que eles estejam permanentemente pensando sobre o seu fazer, buscando respostas, sempre provisórias, para as questões que a prática cotidiana traz. Na formação de professores e professoras para atuar na EJA há algumas especificidades em relação aos outros docentes, necessárias ao trabalho com esse público jovem, adulto, trabalhador. Paulo Freire (1996) enfatiza o compromisso do professor com seu fazer e com seu aluno, um compromisso ético. As ideias de democracia, conscientização, transformação, diálogo,

respeito ao aluno e de educação como intervenção na realidade estão pautadas nesse compromisso e sem ele não podem ser colocadas em prática. Ribeiro (1999) enfatiza o conhecimento das necessidades de aprendizagem características da idade adulta e da condição de trabalhadores e o desenvolvimento da capacidade de atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar. Considero igualmente fundamental a necessidade de reconhecer que se trabalha com pessoas cujos direitos têm sido historicamente negados. Para isso é preciso: conhecer a história da EJA e a história das lutas do povo brasileiro em seus movimentos sociais; compreender que a marginalização deste público requer atenção especial à autoestima; reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheios; perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente no envolvimento dos alunos na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os a aprender e incentivando-os a querer retornar todos os dias. Por isso, refazer esta história da EJA nunca é demais, é preciso conhecê-la para respeitar os sujeitos que nela sempre estiveram e estão envolvidos.

Atualmente, nossa escola que é pública e pertence ao sistema estadual, não oferece o mesmo espaço de planejamento ao grupo docente, mas este, que ainda conserva alguns membros do início dos anos 2000, não esquece as lições de Paulo Freire, e tenta organizar o trabalho de construção do conhecimento observando a realidade que nos cerca.

Considerações Finais

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino cujo objetivo é permitir que pessoas adultas, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade

convencional, possam retomar seus estudos e recuperar o tempo perdido.

Oferecer a modalidade EJA nos dias de hoje requer um novo pensar acerca das políticas educacionais e das propostas de (re) inclusão desses educandos nas redes de educação pública do nosso país. O que se tem pensado até o momento é que o trabalho pedagógico desenvolvido neste seguimento de ensino deva ser de cunho eminentemente “de alfabetização”. No entanto, alfabetizar é somente a primeira parte do processo. O que não se pode é pensar que só alfabetização poderá garantir desenvolvimento social deste educando. É preciso se investir cada vez mais no acesso ao Ensino Médio. Para uma pessoa adulta que retoma seus estudos, o desejo maior é o de se preparar para o trabalho, de ter autonomia e de se dar bem profissionalmente. A abordagem metodológica neste sentido não deve ser desenvolvida com os mesmos parâmetros utilizados para se trabalhar com crianças. Um aluno com idade de 30 anos, por exemplo, retomando os anos escolares correspondente ao 4º ano do ensino fundamental não se interessará por uma atividade caracterizadamente infantil. Daí a necessidade de abordar conteúdos equivalentes, mas com uma linguagem adulta e que vá ao encontro daquilo que esse público deseja. Da mesma forma, o Ensino Médio deve apresentar metodologias voltadas à realidade e às expectativas atuais, ao mundo do trabalho e à cultura que hoje se evidencia.

A educação é o maior e melhor instrumento gestor de mudança, através dela o homem consegue compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive, dessa forma, a própria educação deve ser a primeira a aceitar e a acompanhar o desenvolvimento e suas especificidades, ou seja, renovar e promover a interação com o novo. Acredito que o Brasil já deu um grande passo nas questões que se referem à educação de jovens e adultos, embora continuamos dentro da escola dos países com maior taxa de analfabetos e analfabetos funcionais. E o problema, como já mencionado, é que o adulto que procura a escola não quer

apenas aprender a ler e a escrever, ele quer e necessita é de atualização com o contexto social em que vive e faz parte.

A defasagem escolar é grande, segundo a Lei 9.394/96, a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento, dessa forma, e se realmente acontecesse o que está previsto em lei, teríamos muito mais jovens dentro das escolas. Em consequência do desemprego, a busca pelo ensino profissional e técnico aumentou significativamente. O jovem quer trabalhar, mas falta qualificação e oportunidades, principalmente a de concluir a educação básica e ter parcial domínio das novas tecnologias.

Em suma, o importante e que (re) pensemos nosso conceito de educação para jovens e adultos; nossos alunos têm fome de ler e vontade de aprender, só que de uma maneira mais ampla, característica de quem já tem experiência de vida, que necessita bem mais que a própria escrita e leitura convencional, necessita acima de tudo ler as entrelinhas impostas pela problemática de ser e estar plenamente exercendo a cidadania.

Referências

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAB, n.11, p.9-20, abr. 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais). BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial** Nº 221 de 10 de março de 2009. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2002.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE TECNOLOGIA E RAZÃO TÉCNICA COM BASE NA ESCOLA DE FRANKFURT: POSSÍVEIS DESENLANCES PELA EDUCAÇÃO ENQUANTO UM AGIR COMUNICATIVO

Cristian Cipriani

Escola de Humanidades - PUCRS

Cristian.cipriani@acad.pucrs.br

Resumo: A questão da tecnologia é ponto circunstancial na atualidade. Mas, é por intermédio de uma “ideologia da super-valorização e de fantasia” (VIEIRA PINTO, 2005a) que nossa faseologia confere a tecnologia o caráter instrumental, aniquilando a natureza humana nela contida. À vista disso, o que se pretende neste escrito é discutir, mesmo que iniciantemente, em torno da seguinte questão: Até que ponto a instrumentalização do pensamento está associado à tecnologia hoje e qual o papel da educação neste contexto? Intentando respostas ao problema supra posto, por intermédio de uma pesquisa teórico-bibliográfica, esquadrinhou-se, portanto, reflexões a partir dos estudiosos da Escola de Frankfurt tendo por intuito apontar o papel da educação na não instrumentalização da tecnologia, tal como delinear, nesta fronteira líquida, até que ponto a tecnologia por si só corrobora à instrumentalização. Sem intenção de esgotar o assunto, o texto percebe a educação como elo comunicativo capaz de propiciar o uso crítico da tecnologia, fazendo assim pensamento e “instrumental” “co-participarem”.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação; Razão Técnica; Agir comunicativo.

Preâmbulo

Diante do largo emprego na atualidade, o conceito de tecnologia tem se tornado ao mesmo tempo uma noção essencial e confusa. Representada comumente como uma ferramenta com funções quase fantasiosas, capaz de resolver todos os problemas, sejam eles de saúde, comunicação ou infra-estrutura, a tecnologia converteu-se em um aparato com têmpera de poder para o “tecnocrata” – seja para atuar sobre o outro, sobre o ambiente que habita ou até mesmo sobre o “conhecimento”. É por intermédio dessa “ideologia da super-valorização e de fantasia” (VIEIRA PINTO, 2005a) que nossa faseologia confere a tecnologia o caráter instrumental, aniquilando a natureza humana nela contida.

Seguindo essa lógica, alguns autores (MARTINS; FELL; FELL, 2013; MAIA, 1998), em uma releitura da *Dialética do Esclarecimento*, expõem a proximidade das ferramentas tecnológicas atuais com a “razão calculadora”, dizendo de outro modo, para eles a tecnologia contemporânea tornou-se estruturante do estado de aporia do pensamento, pois está diretamente ligada com princípios organizativos do mercado capitalista, assim como é fator preponderante ao “embasbacamento” pela fetichização. À vista disso, o que pretendo neste escrito é discutir, mesmo que iniciantemente, em torna da seguinte questão: Até que ponto a instrumentalização do pensamento está associado à tecnologia hoje e qual o papel da educação neste contexto?

Portanto, pensar a tecnologia a partir da educação e vice e versa é fundamental, pois se por um lado a educação não pode se furtrar deste debate e nem cunhá-lo pessimistamente, por outro não pode restringir-se a concebê-lo com um otimismo ingênuo que acarretará em instrumentalidade, mas sim, tratá-lo com um realismo crítico permanente, tendo como principal função a “calibragem” dos problemas que envolvem a temática, especialmente pela imperiosidade e influxo dessa em nossos dias.

Destarte, em face da complexidade do tema abordado, pretendo neste trabalho uma reflexão com base nos estudiosos da Escola de Frankfurt, tendo por intuito apontar o papel da educação na não instrumentalização da tecnologia, tal como delinear, nesta fronteira líquida, até que ponto a tecnologia por si só corrobora à instrumentalização.

Um breve conceito de Tecnologia

A questão da tecnologia é ponto circunstancial em nossa faseologia. Por essa razão, flui por diversos campos epistemológicos, apregoando discussões que vão da saúde, perpassando pela educação, pela comunicação entre outras, até fazer-se presente no senso comum. Nessa direção, emerge a necessidade de compreendermos o que é tecnologia.

Contudo, antes de inferir conceitos e significados para o termo, é indispensável ressaltar que a palavra tecnologia, segundo Vieira Pinto (2005a), tem sido empregada indiscriminadamente em diversos contextos, ponto que a faz importante na compreensão dos problemas da atualidade, bem como confusa, não sendo possível encontrar um único conteúdo para defini-la.

Partindo da etimologia da palavra, por exemplo, em que *tekhné* significa arte ou técnica somada ao termo *logos* que significa o estudo de, pode-se inferir que tecnologia é a técnica ou a maneira de construir artefatos que satisfaçam a comunidade mediante a aplicação de conhecimentos técnicos ordenados cientificamente. (PIVA, 2013).

Todavia, Álvaro Vieira Pinto (2005a:219-220) atenta para a necessidade de visualizarmos em nossos estudos ao menos quatro acepções válidas para o conceito de tecnologia, uns mais relevantes que outros, tais como: a) a tecnologia como epistemologia da técnica; b) tecnologia equivalente a técnica; c) tecnologia como o conjunto de todas as técnicas que dispões uma determinada sociedade; d) tecnologia como ideologização da técnica.

Diante disso, fica evidente que são inúmeros os significados sobre o conceito. Muitos, dentre estes, partem da condição de desenvolvimento da técnica para chegar na tecnologia. No entanto, conforme alerta Vieira Pinto (2005ab) e Cipriani, Bortoleto e Feijó (2014), mesmo sendo “familiares” elas não são sinônimas, visto que a técnica é coetânea ao homem, enquanto a tecnologia emerge com a ciência moderna. Cupani (2004:495), por sua vez, compreende que “[...] a técnica serve-se do saber vulgar tradicional, eventualmente impregnado de saber científico que não é reconhecido como tal. A tecnologia recorre explicitamente ao saber científico (dados, leis, teorias)”. Quanto a isso, vale destacar pensamentos de Medeiros e Medeiros, pois entendem que

Técnica e tecnologia não são sinônimas, embora mantenham relação de parentesco. A técnica está associada à noção do ‘fazer’, isto é, habilidade ou arte inata ao homem. A tecnologia une esta habilidade natural aos conhecimentos – práticos ou científicos – que foram sendo acumulados ao longo dos anos. Os estudiosos afirmam que a técnica resolve os problemas fundamentais do homem. A tecnologia satisfaz também seus desejos e sonhos. (MEDEIROS;MEDEIROS, 2010:12).

Corroborando com tais pensamento, Vieira Pinto (2005a) evidencia que

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia. (VIEIRA PINTO, 2005a: 220).

A tecnologia, portanto, é compreendida neste breve ensaio como técnica enquanto práxis humana somada e validada pelo conhecimento científico. Em seu bojo, deve traduzir-se na busca de soluções aos problemas corriqueiros e propiciar o bem estar aos

sujeitos sociais, por intermédio de mecanismos ou práticas. (MENDES, 2007 *apud* CIPRIANI; BORTOLETO; FEIJÓ, 2014).

À vista disso, Adorno e Horkheimer (1985: 20) citando Bacon, lembram que o papel da ciência é “obrar e trabalhar e na descoberta de particularidades antes desconhecidas, para melhor prover e auxiliar a vida”. Por outro lado, os autores apontam que o conhecimento decorrente da razão instrumental não leva em considerações fatores como o prazer do discernimento ou a busca pela verdade, mas sim, apenas o procedimento eficaz, ilustrado por intermédio de invenções “matematizadas”, buscando o domínio completo da natureza e dos homens (ADORNO; HORKHEIMER, 1985 *apud* CIPRIANI; BORTOLETO; FEIJÓ, 2014).

No entanto, é substancial tencionarmos até que ponto a instrumentalização do pensamento está associado à tecnologia hoje e qual é o papel da educação neste contexto. Nessa perspectiva, procuraremos nos próximos tópicos refletir em função dessa problemática.

Tecnologia e Razão Instrumental: Um possível elo ?

Conforme mencionei nos parágrafos anteriores, a estreita relação da tecnologia com a ciência, especialmente em face da racionalização e do domínio desvairado da natureza e do homem, sucinta questionamentos concernentes a relação entre razão instrumental e tecnologia. É nesse momento que os apontamentos de Adorno e Horkheimer (1985) devem ser considerados, porque mais do que uma crítica escrita diante do pré-guerra nos anos 40, o pensamento Frankfurtiano oferece-me uma perspectiva para pensar o estado de “embasbacamento”, bem como a importância de uma educação comprometida no aprender-ensinar o uso dos aparatos, pois diante da explosão – tecnológica - em que vivemos “não ter o último produto é não participar e não participar é não existir”.

Dizendo de outro modo, mais do que uma razão meramente instrumental inata, sem acompanhamentos, a tecnologia requer, em certa medida, um tutor pensante, manifesto na educação, que alie a prática da razão técnica¹, indispensável atualmente, com algum valor mediativo da razão crítica. Tendo por fundamento esses pensamentos, passo agora a examinar a questão por esse viés.

Nessa perspectiva, uma das críticas da Escola de Frankfurt mais primorosas com relação à razão empreendida pelos ideais Iluministas, está no fato de que essa racionalidade se instrumentalizou por intermédio do capitalismo administrado², centrado em um Estado detentor do poder, alicerçado pela ciência, pela técnica e pelo lucro, fatos que ocasionaram a reversão de suas propostas. Em outras palavras, para Adorno e Horkheimer (1985) ao invés da fuga das realidades transcendentais, – religião, barbárie – o Esclarecimento e seus corolários acabaram por se tornarem as próprias “narrativas” sobrenaturais, suscitando indivíduos egocêntricos, afastando toda e qualquer questão social que não poderia ser resolvida na esfera econômica e produtiva, tal e qual fé cega na ciência e na técnica. Para os autores, “[...] os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade. (ADORNO; HORKHEIMER: 1985:19).

Para Adorno e Horkheimer (1985), ao priorizarem a razão “matematizada”, os seres humanos terminam por instrumentalizar a vida, coisificando-se a si e ao seu pensamento. Desta forma, a sociedade acaba sintetizada a mera reprodutora de métodos e mecanismos, ou seja, meios para que os fins gerem lucro. Assim sendo, a aporia do esclarecimento acaba por ficar cada vez mais

1 No sentido dessas linhas, por razão instrumental, técnica ou naturalista, compreende-se “[...] uma racionalidade que pondera, calcula e ajusta os melhores meios a fins dados exteriormente ao agente”. (NOBRE, 2004:51).

2 Esta crítica, vale lembrar, foi elaborada por Edmund Husserl em *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à Filosofia Fenomenológica*. (2012).

estável e engessada, dominando o homem e transmutando-o a seres meramente adaptáveis ao invés de libertá-los. Sobre isso, vale ressaltar o pensamento de Silva (2006):

O caminho de emancipação que deveria ser trilhado pela ciência positiva estava se transformando em uma mudança de amarras. Ao invés de estarem presos aos mitos medievais, os indivíduos foram atados ao esquematismo do pensamento tecnológico, às leis do trabalho e à mediocridade da comunicação de massas. (SILVA, 2006:8).

Mas, para os frankfurtianos, a nova corda que (re) prende é a mesma que monopoliza. Isto é, unifica para controlar, seja o mercado ou os sujeitos, convertendo tudo e todos em partes da engrenagem econômica. Ao passo que o pensar reifica-se em processo automático e padrão, o ser torna-se coisa, a ciência e a técnica soberanas, o lucro e o domínio fins, sempre tendo em vista a uniformização crescente da industrialização.

Aliás, Teixeira Coelho (2007), apresenta a ideia de que a indústria cultural, os meios de comunicação de massa e a cultura de massa só emergem em função do fenômeno industrial, tendo por base tanto a alienação laboral quanto a intelectual, reduzindo a sociedade a material estatístico e a cultura no âmbito da administração. Logo, o produto – música, cinema, aparelhos eletrônicos, carros, comidas, etc. - que empobrece esteticamente ganha diferenciação **mecânica** mensalmente, aportando em seu bojo a “inclusão cultural”, ou seja, “para existir você tem que ter o último, ver o último, consumir o último”. O fetiche é a moda, e a moda é o fetiche³. Não é outra coisa que querem dizer os autores ao

3 Considero necessário apontar que (re)conheço a problemática envolvendo o confronto entre as culturas populares e tradicionais nos escritos de Adorno e Horkheimer. No entanto, discordo dos discursos de sobreposição de uma pela outra. Aliás, antes de imposição de uma pela outra, creio que há um complemento. A cultura popular e seus corolários, tais como música, comida, poemas, obras de arte, são tão relevantes quanto as tradicionais. Cada formato cultural expõe a vivência de sua gente. Por outro lado, também (re)conheço que a diversão, condenada por Adorno e Horkheimer diante de sua proximidade

inferirem que “ A semelhança perfeita é a diferença absoluta. A identidade do gênero proíbe a dos casos. A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. [...] A indústria cultural tem a tendência de se transformar num conjunto de proposições protocolares e, por isso mesmo, no profeta irrefutável da ordem existente”. (ADORNO;HORKHEIMER, 1985:120-122).

Ao profetizar o destino e o consumo, a indústria cultural aponta para o caminho do mito, manifesto em explicações do agir, da vida, da ordem e dos objetos. Tudo deve ser absorvido sem ser questionado. O agir robotizado, o frenesi constante, a conexão ubíqua, as relações frias, as artes repetidas e a vida mecânica. Trabalho pra comprar e compro pra trabalhar. Segundo Horkheimer, essas são as características próprias da razão instrumentalizada, tendo como resultado do fetiche uma condução à materialidade cega, que por sua vez, converte-se em “[...] uma entidade ‘mágica’ que é aceita ao invés de ser intelectualmente aprendida”. (HORKHEIMER, 2002:28).

Ora, é a partir desse “*Eclipse da Razão*” que a dominação ideológica⁴ aproxima-se da tecnologia, a “fetichizando”⁵. Criam-se nos

com a indústria cultural, é necessária para vida, visto que é uma forma de saber. Para saber mais, sugiro ler Teixeira Coelho (2007).

4 Vieira Pinto também apresenta o debate concernente ao domínio ideológico, no entanto, para o brasileiro a questão desenvolve-se por outro viés, ou seja, pela tentativa de domínio dos países em “maioridade” sob os de “menoridade”. Segundo a visão dos países desenvolvidos, “Aos países subdesenvolvidos só resta o recurso de se incorporarem à era tecnológica na qualidade de séquito passivo em marcha lenta, consumidores das produções que lhe vêm do alto, imitadores, e no máximo fabricantes do já sabido, com o emprego de técnica que não descobriram, necessariamente sempre as envelhecidas, as ultrapassadas pelas realizações verdadeiramente vanguardistas, que não têm o direito de pretender engendrar. (VIEIRA PINTO, 2005a:44). Com o propósito de combater tais situações, Vieira Pinto (2005ab) propõe o desmascaramento dos fatores políticos e econômicos que encobrem a consciência as possibilidades de as nações privadas do poder se pensarem a si mesmas. Ademais, aponta como aspecto fundamental à redução do problema a valorização dos recursos materiais e intelectuais dos nativos, admitindo que o progresso tecnológico não

humanos-robotizados necessidades inexistentes, os quais, deixam-se conduzir freneticamente pelo *status* inculcado pela indústria cultural em cada produto. Para Adorno e Horkheimer (1985) “O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas como um eterno consumidor, como objeto da industrial cultural. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985:133). O consumir acaba por vulgarizar a humanidade existente nas tecnologias, assim como na razão técnica, pois o homem torna-se o fantoche do mundo dos negócios, o pensamento entra em estado de aporia e os indivíduos embasbacam-se na frente dos telefones celulares. Mas, estamos fadados a viver diante desse impasse? Intentando responder tal questionamento, parto no tópico a seguir para a condição humana que pode corroborar na superação deste impasse, a saber: a educação.

Educação: Uma trilha à não instrumentalização

O prognóstico de Adorno e Horkheimer (1985) diante do questionamento supra posto parece ser bem pessimista. Os autores na obra *Dialética do Esclarecimento* botam em xeque a superação da

é apenas dependente exclusivamente de aspectos “técnicos” e “engenheiros”. À vista disso, a massa popular e os países menos desenvolvidos devem reivindicar a participação no mesmo mundo unificado pela técnica e pela ciência, entretanto, dando-se o direito de criar por conta própria novas técnicas, novas máquinas, novos métodos científicos e novas tecnologias que permitirão o progresso cognitivo na leitura do mundo.

5 Apenas para refletir, até que ponto precisamos trocar o telefone celular semestralmente? Ou, realmente são necessárias telas de touchscreen? Porque mostrar a comida no Instagram? A vida no facebook parece ser sempre melhor, todos são legais, todos são bons e fazem coisas super interessantes, mas, até que ponto isso também não é uma narrativa falsa? Conversamos com pessoas em outra cidade, entretanto, esquecemos a conversa “face-to-face”, será possível que nos perdemos em meio à ubiquidade? Somos mais ciborgues do que humanos? Não há dúvidas que o pensamento Frankfurtiano é primordial nessas questões.

razão meramente técnica, alegando a longinquidade e o esquecimento em que a razão crítica se encontra. Entretanto, surgem outras perguntas: Nunca mais unificaremos “as razões”? Seremos sempre objetos da cultura capitalista? Como abrir mão da razão técnica?

Acredito que o próprio Adorno (1995), anos mais tarde, propõe a solução dessas perguntas, ao inferir que a educação deve ser emancipatória, sendo assim comprometida com a formação de sujeitos críticos e de ação correta desde a primeira infância, não importando o “tipo” de sua extensão - formal, informal ou não formal - pois “a educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação”. (ADORNO, 1995: 144).

Ao levar em conta o que indica Rose (2014), a saber, que a tecnologia e a dominação ideológica têm uma relação íntima, tal e qual nos diz Adorno (1995) ao inferir que a tecnologia tem uma papel influente na coisificação da consciência, dentro de meu prisma, o que cabe à educação atual, é fazer o elo entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos tecnológicos, ensinando o aluno-professor a lidar com as mídias ubíquas de forma crítica (um formato de resistência), construindo seus próprios quadros de pesquisas, curiosidades e narrativas, mas que exponha também o lado reflexivo das questões. A educação precisa estar nas tecnologias, do mesmo modo que as tecnologias precisam estar na educação.

Em grande parte, reconhece Adorno (1995), a aporia que se instalou diante dos ideais iluministas de razão, pode ser superada por uma “Educação pelo e para o Esclarecimento”, que não só precauete a barbárie, assim como trilhe caminhos à superação da coisificação humana, do estado de embasbacamento e do silêncio morredição, fazendo a ponte entre as razões, “unificando-as”. (MORAES, 2009). Nesse itinerário, não se pode negar que tal como

a razão crítica é importante, a razão técnica - e seus corolários - igualmente é, pois a ciência, a técnica e a tecnologia, o método e a matematização, renderam bons frutos à humanidade, inclusive tornando o ser mais humano.

Partindo do pressuposto que não se pode abrir mão de “nenhuma razão”, nem bestializar a tecnologia, a educação em Adorno (1995), de acordo com o que apresento, pode ser entendida com o caráter da “terceira razão” proposta por Jürgen Habermas⁶, a saber, a comunicativa. Segundo Gonçalves (1999), o que intenta Habermas em sua *Teoria do Agir Comunicativo*, é repensar a temática da razão para além da perplexidade e da negatividade encontradas em Adorno e Horkheimer (1985), por exemplo, ampliando o conceito para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma.

Assim sendo, o que alvitra Habermas é uma revisão paradigmática da relação cognitiva sujeito-objeto, sinalizando para uma concepção intersubjetiva de relação cognitiva-democrática entre sujeitos mediados pela linguagem. (REZENDE PINTO, 1995). Isto é, o que propõe o pensador é a mudança de um mundo egocêntrico, dominador e centralizador à percepção pluralista do mundo de linguagem. Eu me “modifico” na medida em que me “comunico” e vice-versa. Racionalizo-me mediante a interação com a linguagem. Concordando com tais ideias, Aragão depreende que “Habermas acredita que, na estrutura de linguagem cotidiana, está embutida uma exigência de racionalidade pois, com a primeira frase proferida, o homem já manifesta uma pretensão de ser compreendido, uma busca pelo entendimento”. (ARAGÃO, 1992: 82).

⁶ Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, considerado como um novo racionalista, mas normalmente associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Em certa medida, Habermas é “herdeiro torto” do legado de Adorno e Horkheimer. Rezende Pinto (1995), destaca que a teoria habermasiana sempre que possível busca integrar enfoques teóricos diferentes, adquirindo um diálogo de ampla gama de linhas teóricas.

Nessa direção, a teoria da racionalidade comunicativa busca ampliar o “guarda-chuva” da razão, visto que, segundo Rezende Pinto (1995) e Rouanet (1987) – em uma leitura habermasiana -, o conceito apresentado por Adorno e Horkheimer (1985) tende a generalização da razão instrumental – racionalidade que não sustenta o saber na ação comunicativa, mas sim nas ações dirigidas a fins -, estendendo-a a todo mundo da vida, quando na verdade, é apenas parte do processo de modernização capitalista, e não a razão societária por inteiro. Diante disso, o que propõe Habermas por intermédio dessa teoria é o restabelecimento da unidade da razão, a saber, prática e teórica, via a linguagem.

A razão comunicativa de Habermas, portanto, tem como ponto de partida uma diferenciação co-participativa entre os mundos subjetivo, objetivo e social, assim como três argumentos de validade, a saber, a correção normativa (3); veracidade da afirmação (2); autenticidade e sinceridade, entendida como a totalidade de experiências individuais dos sujeitos (1). (REZENDE PINTO, 1995). Dizendo de outra forma, a razão para não cair em reducionismos que conseqüentemente acabará em “des-razão” – se assim posso chamar – deve co-participar entre si (sujeitos-sujeitos) e o mundo da vida mediados pela linguagem, com o intuito de abandonar o egocentrismo a fim de alcançar um entendimento democrático em suas ações.

À vista disso, Habermas (1992:367) alvitra que “[...], a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa”. Ao sugerir a negociação como ponto fundante da ação comunicativa, o neo-frankfurtiano aponta à visão de que a racionalidade entre suas matrizes é igual e portanto deve ser predisposta à crítica, ou melhor, à ação democrática. Em outras palavras, todo e qualquer juízo racional inicial deve resignar-se às avaliações por meio do diálogo potencializado pela ação comunicativa. Essa ideia permite a correção de juízos no caminho da construção racional, viabilizando aos sujeitos a constante possibilidade de

reformulações conceituais e condutivas, algo que, em certa medida, possibilitará à razão instrumental uma conduta menos trivial⁷.

Considerações Finais

Acredito ter chegado ao ponto nevrálgico, assim como no fragmento necessário para pensar a tecnologia pelo viés da educação emancipatória adorniana aliada ao Agir Comunicativo habermasiano. Porém, antes é necessário fazer uma consideração. Segundo Mendes (2007), é notável que “crise” da racionalidade moderna desencadeou um processo civilizatório que atingiu as principais instituições modernas, dentre elas a educação. Ou seja, grande parte da educação que a sociedade dispõe ainda hoje foi fundada na “antiga” relação cognitiva sujeito-objeto, irradiada através de um ponto centralizador - no caso da sala de aula o professor -, sufocando todo o agir comunicativo e conseqüentemente crítico.

Assim, antes de “fortalecer a resistência”, como queria Adorno (1995), a educação tem que (re)tomar a possibilidade comunicativa da ação. Isto é, transmutando conceitos antigos para um ideal democrático co-participativo, aliado à descentralização da instrumentalização e do poder irradiador. Se para “alcançar o entendimento” é preciso abrir mão do egocentrismo, da exclusão e do reducionismo, fazendo o elo entre o instrumental e o crítico, no processo educativo os agentes da ação (professores-alunos, alunos-professores, contexto-professor, etc) devem co-participar da “negociata” de decisões a partir do novo modelo cognitivo, tendo como base o “mundo da vida”.

Seguindo essa lógica, a educação, ao passo que vai abrindo-se ao agir comunicativo, acaba por torna-se o próprio agir comunicativo, pois vai desencadeando compreensões da

7

© Esse conceito de razão/ato submetida a constantes verificações, aproxima-se do conceito desenvolvido na filosofia pragmática de Peirce, a saber, o falibilismo. Quanto as ideias deste parágrafo sugiro ver Rezende Pinto (1995), autor base para tais escritos.

importância da linguagem no elo entre as “razões”, assim como vai mediando a utilização dos aparatos instrumentais através de críticas reflexivas, teóricas ou práticas, sempre expondo o fator de entendimento mútuo alicerçado no agir ético, em prol do benefício de todos. Ao interpor-se sem sobrepor-se, a educação possibilitará a emersão dos mundos subjetivo, objetivo e social.

Destarte, ao pensar que o papel da educação emancipatória é “fortalecer a resistência”, tornando-se uma “Educação pelo e para o Esclarecimento”, proponho o processo educativo com base na razão comunicativa, ou seja, o mundo da aprendizagem mediada pela linguagem, enquanto forma democrática de construir a educação, tendo a “resistência”, como brio, constância e a fuga da inércia, refletindo todas as ações experienciais sempre abertas ao entendimento, a crítica e ao falibilismo. Aliada à uma educação emancipatória - no sentido democrático do termo, conforme propõe Vieira Pinto (1987) , logo comunicativa - o Esclarecimento, bem como os seus corolários, a ciência, a técnica e por fim a tecnologia, podem co-participar, sem dúvida, na maturação de pessoas mais humanas, “conectadas” com *Lebenswelt* e distantes do embasbamento.

Referências

- ADORNO, Theodor, W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor, W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ALVES JUNIOR, Douglas Garcia. **Esclarecimento hoje**. Revista Paidéia, Ribeirão Preto, S.D.
- ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. **Razão Comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Tempo Brasileiro, 1992.
- ASSOUN, Paul Laurent. **A Escola de Frankfurt**. São Paulo: Ática, 1991.
- CIPRIANI, Cristian; BORTOLETO, Edivaldo José; FEIJÓ, Natanaél. **Teoria Crítica e Tecnologia: Da razão instrumental a crítica**. In: II Seminário Internacional de Cultural e Desenvolvimento. SICDES. Chapecó, 2014.

COELHO, Teixeira. **O que é industrial cultural ?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CUPANI, Alberto. **A tecnologia como problema filosófico: três enfoques.** Scientiæ Studia, São Paulo – SP, v.2, n.4, p.493 – 518, 2004.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Teoria da Ação Comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinas na escolar.** Educação e Sociedade, Campinas, n.66, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social.** Madrid: Taurus Humanidades, 1992.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão.** 7ª ed. São Paulo: Centauro, 2002.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MAIA, Nayla. **O Papel da filosofia no mundo contemporâneo: Filosofia x tecnologia.** Symposium de Filosofia, v.1, n.1, Pernambuco, 1998.

MARTINS, Daniel Victor; FELL, André Felipe de Albuquerque; FELL, Nilke Pizzio. **Uma leitura crítica da técnica e da tecnologia: Da razão instrumental à tecnoética.** NAVUS – Revista de Gestão e Tecnologia, Florianópolis, v.3, n.1, 2013.

MEDEIROS, José Adelino; MEDEIROS, Lucília Atas. **O que é tecnologia?.** 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MENDES, Flávio Ramos. **Tecnologia e construção do conhecimento na sociedade de informação.** 2007. f 86. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

MORAES, Michele Adriana de. **Resenha.** Cadernos de Pedagogia, v.1, n.5, São Carlos – SP, 2009.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica.** São Paulo: Zahar, 2004.

REZENDE PINTO, José Marcelino. **A teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas: Conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar.** Paidéia, Ribeirão Preto, 1995.

PIVA, Dilermano Junior. **Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores.** 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Marianna Waltz Moreira. **Teoria Crítica na Era da Indústria Cultural. Ou: Uma Análise da derrota do Esclarecimento.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Rio de Janeiro, 2006.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia, v.1**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005a.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia, v.2**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005b.

A CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS ESCOLARES DE NOSSA SENHORA DA ALEMANHA A SÃO PAULO E FRANCISCO BELTRÃO 1937 - 1952: PRIMEIROS APONTAMENTOS

Moacir da Costa Belliato

Univerdade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus

Francisco Beltrão

dacosta.beliato@hotmail.com

André Paulo Castanha

Univerdade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus

Francisco Beltrão

andrecastanha66@gmail.com

Resumo: O presente estudo objetiva reconstruir historicamente a caminhada e a manutenção da Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora desde sua chegada da Alemanha no estado de São Paulo em 1937, até sua instalação em Francisco Beltrão, a partir de 1951. Para tanto, utilizamos fontes primárias e bibliográficas que caracterizam e identificam a chegada da Congregação em São Paulo e depois em Francisco Beltrão como: o Álbum Histórico da Fundação do Instituto Nossa Senhora da Glória, depoimentos orais, crônicas que permearam a época histórica. Desta forma, a articulação da documentação e bibliografia aproximou-nos de questões sociais, políticas e religiosas específicas do período.

Palavras-chave: Irmãs Escolares; São Paulo; Educação; Francisco Beltrão.

Introdução

“Na missão de educar, deve-se ter como ideal o servir, preparando-se cuidadosamente, zelando pelo ensino e educação, com paciência, compreensão e carinho”

(Plano Educacional: Irmãs Escolares de Nossa Senhora).

O presente estudo originou-se a partir de análises de fontes primárias e bibliográficas complementadas com depoimentos orais que fizeram parte do momento histórico. Estes materiais e fontes evidenciam a organização da Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora, vindas da Alemanha e se instalado no estado de São Paulo em (1937) até sua chegada em Francisco Beltrão - PR a partir de (1951).

Para articular o objeto proposto à análise, utilizamos fontes primárias como o Álbum Histórico da Fundação, Crônicas, Livro Ata bem como autores que identificam e reconstituem a história da Congregação, como: Cruz (1992), Pierre Huffner (1989). Como bibliografia regional, os escritos de Lazier (1982), Fregonese (2012) e Cattelan (2014) que trazem brevemente a história da Congregação em Francisco Beltrão. Ainda, utilizamos dois relatos orais, o primeiro de uma depoente anônima entrevistada por Cruz (1992) e o segundo, o da Irmã Inês Teresinha Pontermayer, da Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora residente em Francisco Beltrão. Atualmente, a Irmã Inês coordena uma Obra Social Educacional no Bairro Padre Ulrico onde se desenvolve um projeto de alfabetização para adultos e auxílio nos problemas sociais. As fotografias encontradas da época também foram elementos primordiais e articuladores neste trabalho.

Com o objetivo de analisar historicamente a manutenção e disseminação deste projeto educacional, nos propomos a fazer um breve resgate histórico, desde a chegada das Irmãs no estado de São Paulo até a instalação em Francisco Beltrão – PR. Assim organizamos o estudo em pontos fundamentais para este entendimento: Iniciamos com uma breve síntese da chegada da Alemanha ao Brasil em (1937) e a instalação em São Paulo. Em seguida tratamos da vinda a Francisco Beltrão (1951) e o desenvolvimento de um programa de estudos aos beltronenses.

2. Da chegada das Irmãs Escolares de Nossa Senhora da Alemanha a São Paulo em (1937) à primeira Fundação em Francisco Beltrão – PR no ano de (1951)

Pretendemos descrever e reconstruir a história das Irmãs Escolares de Nossa Senhora da Província da Baviera. As religiosas entenderam que o Brasil seria uma boa opção para a expansão no número de religiosas e que também seria possível disseminar as propostas educacionais. Estas Irmãs também deixaram valores importantes para traz como: seus familiares, a própria cultura e a pátria devastada pela guerra promovida por Hitler e seus e seus aliados que desencadeou a partir de 1939.

A inspiração de Madre Teresa conduziu este grupo de missionárias para se colocarem em primeiro lugar a serviço da Igreja nos projetos educacionais direcionados aos imigrantes alemães. Estes que por questões políticas já elencadas acima, precisaram deixar sua terra natal e começar tudo novamente em outra pátria. O Brasil se tornou para esses imigrantes o país da esperança quando já não mais encontraram condições de viver uma vida tranquila e feliz na Alemanha agora terra de seus antepassados.

A fotografia que vamos visualizar a seguir, encontrada no Álbum Histórico das Irmãs Escolares do Glória, apresenta o navio movido a vapor que trouxe o grupo das primeiras missionárias das Irmãs Escolares da Província da Baviera em 1937 da região sul da Alemanha para São Paulo onde elas se instalaram assim que chegaram.

Fotografia N°. 01: O navio em águas brasileiras no Porto de Santos - SP em 1937.



Fonte:Acervo do Colégio Nossa Senhora da Glória Álbum Histórico.

Conforme álbum histórico neste navio movido a vapor Irmã Sarolta, Irmã Maria Ricaldis Haberl e Irmã Iluminata da Província da Baviera com outras Irmãs cruzaram o oceano Atlântico em busca da América do Sul em 20.04.1937. Ao investigarmos as fontes documentais, este fato é confirmado por Lazier (1982) e Cruz (1992), afirmando que as Irmãs Escolares desembarcaram dois anos depois no porto de Santos, no Estado de São Paulo.

No início, as irmãs que vieram da Província da Baviera se instalaram na cidade de Matão, próximo a Araraquara no estado de São Paulo. Os primeiros trabalhos foram desenvolvidos em um hospital. Isto se deu devida a necessidade de primeiro as irmãs precisarem aprender bem a língua portuguesa e obter, a autorização do governo brasileiro para atuarem na área da educação. Sendo assim, precisaram também iniciar suas atividades

missionárias não imediatamente na área da educação e sim, com atividades voltadas à saúde (CRUZ, p. 113-114).

Há um parágrafo da Crônica de (1951) que afirma: “Mas agora a província começou a se mexer. A futura superiora, Ir. Maria Iluminata Singer se encontrava ainda no meio das queridas órfãs em Pirajuí. Me. Recaldis em Jaú” (HISTÓRIA REMOTA DE MARRECAS, 1951). Constatamos que as Irmãs Escolares trabalharam também em mais duas cidades do estado de São Paulo: em dois Orfanatos, um em Pirajuí e outro em Jaú.

3. A Congregação das Irmãs Escolares e o início do processo educacional no Município de Francisco Beltrão – PR

Diz a Crônica de 1951:

Da filial que fundamos com os maiores sacrifícios por causa das vocações. De 1937 a 1951 tivemos filiais somente no estado de São Paulo. Dalí vieram no começo nossas primeiras vocações. Em 1944, o Padre. Redentorista Luiz de Castro, o nosso primeiro professor de Português, na Alemannha, chamou nossa atenção para o Estado de Minas Gerais. Este Padre pregou missões na cidadezinha de Santa Rita de Caldas e fez propaganda para nossa Congregação. O Vigário de lá Padre Alderige Forriane, encaminhou novas vocações para nós, graças a Deus (HISTÓRIA REMOTA DE MARRECAS, 1951).

Assim fica claro desde já que as Irmãs da Província de São Paulo vieram para o sul por uma causa essencial. No entendimento delas, o futuro da Congregação dependeria também das vocações do Sudoeste do Paraná. Outro dado importante durante os primeiros 15 anos de experiência no Brasil as Irmãs atuaram no Estado de São Paulo. Assim, a primeira fundação no estado do Paraná aconteceu na cidade de Francisco Beltrão situada no sudoeste do estado. As fontes afirmam também que as religiosas receberam vocações da cidade de Santa Rita de Caldas em Minas Gerais, devido ao trabalho missionário do Padre Redentorista Luiz de Castro naquela ocasião.

Pelo que se evidenciaram em vários períodos da história recolhida nestes documentos, as questões referentes à educação e às vocações eram preocupações constantes e interligadas. Afinal de contas, as Irmãs vieram para se instalar definitivamente e não fazer uma experiência temporária. Havendo vocações, as religiosas formariam as professoras da própria Congregação para dar sequência também na expansão dos projetos educacionais e pastorais.

Este dado se confirma quando novamente encontramos em um parágrafo do Livro das Crônicas do Instituto Nossa da Glória mais indicações e aconselhamentos de que da região sul surgiam numerosas vocações. Segundo a Crônica de (1951):

[...] Mas de todos os lados aconselharam-nos e diversas Congregações comprovaram: Quem quiser muitas e boas vocações deve começar obras no Sul do Brasil, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Durante anos preocupamo-nos com este plano, procuramos informações, refletimos. Seguindo o conselho da Madre Geral, Me. Recaldis e Ir. Boaventura, viajaram em 1948 para os Estados do Sul. Em Santa Catarina e Rio Grande do Sul visitaram as casas das nossas Irmãs da Província da Silésia. (HISTÓRIA REMOTA DE MARRECAS, 1951).

Os anos foram se passando. A Congregação, movida pelo interesse e a necessidade de expandir seus projetos educacionais e aumentar o contingente de irmãs, em Janeiro de 1951 resolveram visitar o sul do Brasil. Assim elas viajaram e conheceram os projetos das irmãs da província da Silésia e aproveitaram para realizar uma sondagem vocacional uma vez que elas tinham sido informadas que o Sul do Brasil era uma enorme fonte de vocações.

Lazier confirmou e descreveu como foi à vinda da Congregação para Marrecas em 1951 nos seguintes termos:

No ano de 1951 as Irmãs Recaldis Haberl e Boaventura Gress, visitaram os Estados do Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, principalmente para conseguir vocações para a Congregação. Em 02.10.1951 foram de Joaçaba (Santa Catarina) para Palmas (Paraná). Chegando em Palmas, o

vigário sugeriu que as mesmas fossem para Marrecas por considerar que a Região necessitava do trabalho das Irmãs (1982, p. 2).

Esta data é de muita importância para as Irmãs Escolares de Nossa Senhora da Província de São e de Francisco Beltrão. Para os beltronenses esta data também foi fundamental, pois foi, a partir de então que as Irmãs perceberam que Marrecas (hoje Francisco Beltrão), era uma região com famílias muito carentes no que tange a saúde e, principalmente a educação, e que aqui, poderiam fazer “parcerias” importantes com a Diocese de Palmas e com a CANGO - Colônia Agrícola Nacional General Osório¹.

A fotografia a seguir, destaca a chegada das Irmãs e o possível primeiro encontro com Dom Frei Carlos Saboia Bandeira da Ordem dos Frades Menores da Província da Imaculada Conceição do Brasil bispo da Diocese de Palmas no Sudoeste do Paraná junto com Frei Deodato também da Ordem dos Frades Menores e a primeira comissão para articular a construção e a implantação do Instituto Nossa Senhora Glória na cidade de Francisco Beltrão - PR.

1 Segundo Cattelan (2014), a CANGO se estabeleceu em Vila Marrecas (1952 Município de Francisco Beltrão), no ano de 1948. Assentou colonos vindos de diversas regiões do país, principalmente da região sul, com isso, crianças filhas de colonos em idade escolar eram abundantes. A CANGO foi a pioneira na construção de escolas primárias para o atendimento destas crianças nas comunidades. Em 1948, foi construída a primeira escola primária intitulada “General Osório” e a primeira professora contratada pela Colônia, Italina Zancan Scotti. Segundo a autora com base em dados, até 1951, a CANGO havia construído 15 escolas primárias na região. Cattelan (2014), em sua pesquisa, estabelece a relação entre CANGO e Irmãs Escolares de Nossa Senhora, apontando: “[...] ficou evidente, pela passagem na revista, que a CANGO e as irmãs, fizeram “troca de favores [...]” (p. 88) e ainda, “[...] remete a pensar sobre a relação entre o Núcleo Colonial – General Osório e o Instituto Nossa Senhora da Glória, na década de 1950, quanto ao atendimento educacional disponibilizado, não só as crianças da zona urbana, mas as crianças localizadas na zona rural dentro do limite da Colônia (p. 89). Assim, por meio de análise de documentos foi possível, segundo a autora, perceber esta relação, no que tange a educação primária.

Fotografia N.º. 02: Chegada das Irmãs em 1952 e o 1º encontro com o Bispo Diocesano.



Fonte: Colégio Nossa Senhora da Glória - Álbum Histórico - Fundação.

As Irmãs fizeram visitas e logo puderam detectar as grandes necessidades, tanto na área da evangelização, quanto da grande necessidade de um projeto sólido e prático na área da educação. Lazier revelou que as Irmãs vieram de São Paulo, ou seja, o Colégio Nossa Senhora da Glória foi construído através das Irmãs que residiam no Estado de São Paulo. Assim, no nosso entendimento, o Colégio Nossa Senhora da Glória de Francisco Beltrão, foi a primeira fundação das Irmãs Escolares no estado Paraná. Diz o documento: “com tudo encaminhado, a contento, as irmãs voltaram para São Paulo, entusiasmadas com a perspectiva de trabalhar em Marrecas” (1982, p. 2).

O documento acima diz que no dia 20 de Janeiro de 1952 as Irmãs chegaram e se hospedaram na casa do Sr. Guerino Fabris. Subtende que as Irmãs foram aceitas pelas autoridades católicas

competentes. Constatamos no documento a visão pouco otimista do bispo sobre a construção de mais uma escola. No entendimento de Dom Carlos a região era pobre e já havia uma escola pública estadual. Mesmo assim Dom Carlos aconselhou que as Irmãs fizessem uma sondagem antes de tomar qualquer iniciativa. As Irmãs fizeram uma sondagem e entenderam que seria viável um colégio administrado por elas.

Segundo o Livro das Crônicas do Instituto Nossa Senhora da Glória (1952):

As aulas no Instituto nossa Senhora da Glória tiveram início no dia 2 de fevereiro de 1952. O número de alunos era de 51 meninos e 71 meninas. Não dispúnhamos de edifício próprio. Lecionávamos em salas emprestadas isto é: no salão de cinema e numa ex - casa de comércio (Crônica do Instituto Nossa Senhora da Glória, 1952, p. 04).

Oficialmente iniciou as aulas no Instituto Nossa Senhora da Glória no dia 15 de Fevereiro de 1952 conforme o documento acima com um público de 122 (cento e vinte dois) entre alunos e alunas. Devido às circunstâncias precárias do momento, as Irmãs não tinham uma sede própria por enquanto. Assim as primeiras aulas aconteceram em uma antiga casa de comércio cedida pelo Sr. Vicente Longo e no cinema da cidade.

Já na fotografia N° 5, mais abaixo, podemos visualizar a fachada da antiga casa de comércio do Sr. Vicente longo com mais de 100 crianças, certamente familiares e autoridades da cidade onde aconteceu a primeira aula inaugural do Instituto Nossa Senhora da Glória. Segundo o livro das Crônicas citado acima, Irmã Iluminata a primeira professora do Instituto acompanhou as crianças em procissão até o local da aula inaugura no dia 15 de fevereiro de 1952 conforme podemos constatar mais abaixo.

Fotografia N° 03: Fachada da casa da aula inaugural de propriedade do Sr. Vicente Longo em 15 de fevereiro de 1952.



Fonte: Acervo do Colégio Nossa Senhora da Glória Álbum Histórico – Fundação.

O processo educacional foi aos poucos se expandindo e conforme o livro das Crônicas (1951) exatamente no dia 3 de Março as Irmãs receberam mais uma sala de aula: o Cinema. Agora podemos separar nossas crianças e ensiná-las melhor (História Remota de Marrecas, 1951, p. 9). Relendo os escritos de Hermógenes Lazier (1982) encontramos a confirmação de que:

Depois do 5º dia de aulas na loja do Sr. Vicente Longo, uma parte dos alunos mudou para Cinema, pertencente a Arthur Nacker. As aulas no cinema, também não eram fáceis principalmente no inverno. Com as janelas abertas as crianças tremiam de frio. Fechando as janelas ficava escuro pois não havia iluminação pública (Lazier, 1982, p. 2).

Com o remanejamento de uma parte das crianças da antiga casa de comércio do Sr. Vicente Longo para o Cinema, as turmas ficaram melhores distribuídas. Porém, como ainda não havia nem a iluminação pública tanto as Irmãs e os alunos ainda enfrentavam alguns problemas de organização bem como o típico frio do inverno do Sudoeste do Paraná que é muito frio.

Fotografia n. 04: Cinema de Francisco Beltrão – 2º. sala de aula provisória do Instituto Nossa Senhora da Glória.



Fonte: Acervo Colégio Nossa Senhora da Glória – Álbum Histórico

Irmã Inês Terezinha Pontermayer² da Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora há 40 anos, relatou que “[...] as Irmãs chegaram em Francisco Beltrão de forma definitiva, em fevereiro de 1952 a pedido do bispo local. Na época, o pároco era Frei Deodato que também era de origem alemã” (2015). Ainda, esclarece, “[...] quando as Irmãs chegaram em Francisco Beltrão,

2 Entrevista concedida a Belliato no dia 19 de Maio de 2015.

tinham poucas casas e por esta razão, elas precisaram se hospedar nas casas das famílias” (2015).

A irmã relatou a organização inicial das salas de aulas: “No início, as aulas eram dadas no cinema que havia em Francisco Beltrão, depois, o cinema pegou fogo” (2015).

Com o remanejamento de uma parte das crianças da antiga casa de comércio do Sr. Vicente Longo para o Cinema, as turmas ficaram melhores distribuídas. Porém, como ainda não havia nem a iluminação pública tanto as Irmãs e os alunos ainda enfrentavam alguns problemas de organização e climático.

Irmã Inês Terezinha Pontermayer³ da Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora há 40 anos, relatou que “[...] as Irmãs chegaram em Francisco Beltrão de forma definitiva, em fevereiro de 1952 a pedido do bispo local. Na época, o pároco era Frei Deodato que também era de origem alemã” (2015). Ainda, esclarece, “[...] quando as Irmãs chegaram em Francisco Beltrão, tinham poucas casas e por esta razão, elas precisaram se hospedar nas casas das famílias” (2015).

A irmã relatou a organização inicial das salas de aulas: “No início, as aulas eram dadas no cinema que havia em Francisco Beltrão, depois, o cinema pegou fogo” (2015).

4. Considerações Finais

Ao analisarmos a vinda das Irmãs Escolares para o Brasil com a instalação primeiro no estado de São Paulo, e a sua constituição e manutenção e depois a vinda para o Sudoeste do Paraná, realmente foi um ato de coragem e inspiração. As religiosas conversando com os franciscanos, estes aconselharam a visitar e na sequência optar por Vila Marrecas (atual Francisco Beltrão) como a primeira fundação fora do estado de São Paulo. Em Francisco Beltrão, puderam com determinação desenvolver projetos educacionais ajudando na elevação no nível cultural do sudoeste.

3 Entrevista concedida a Belliato no dia 19 de Maio de 2015.

Entendemos que foi de suma importância o resgatar desta história educacional que tanto influenciou o município e a região. Sem contar que as irmãs instituíram o primeiro jardim de infância em 1954, a Primeira Escola Regional Estadual Normal para a formação de professores em 1959, e em 1965, a Escola Normal Regional Colegial Estadual Regina Mundi. Estas questões serão analisadas mais profundamente em um futuro bem próximo em um projeto de pesquisa desenvolvida para o Mestrado em Educação da Unioeste – Campus de Francisco Beltrão.

Referências

CATTELAN, Carla. **Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriadas**. Francisco Beltrão-PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2014. (Dissertação de mestrado em Educação).

COLÉGIO NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, Álbum Histórico da Fundação, s/d

CRÔNICA INSTITUTO NOSSA SENHORA DA GLÓRIA – FRANCISCO BELTRÃO, s/d.

CRÔNICA ESCOLAR DO INSTITUTO NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, s/d.

FREGONESE, Vera Lúcia. **UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA VILA MARRECAS (1952-1953) IN: (Carlos Antonio Bonamico, Claides Rejane Schneider, Cleverton Luiz da Silva, Ismael Antônio Vannini, Odair Eduardo Geller, Rodrigo Kummer e Vera Lúcia Fregonese). História e Territórios, Diversidades de Abordagens e Domínios**, Editora Jornal de Beltrão, Francisco Beltrão – PR, 2012 (250 a 265).

HISTÓRIA REMOTA DE MARRECAS, Crônicas, s/d.

HUFFNER, Pierre **Teresa Gerhardinger, Corajosa Mulher de Fé e de visão Mundial**, Editions du Signe, Lingolsheim – Strasbourg – France – 1989.

LAZIER, Hermógenes, **Escola Nossa Senhora da Glória, “A Semente que Germinou”**, Grafisul – Gráfica Sulina Ltda, Francisco Beltrão - PR, 1982.

LIVRO ATA, Ata N°1 s/d.

MADRE TERESA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, Irmãs Escolares de Nossa Senhora, **III ENCONTRO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO das Irmãs Escolares da América do Sul**, Porto Alegre, Fevereiro de 1999.

PONTERMAYER, Irmã Inês Teresinha, **Entrevista concedida a Moacir Belliato**, dia 19 de Maio de 2015.

SANTA CRUZ, Afonso. **A Carolina do Danúbio**, 5ª Edição, Edições Rosário, Curitiba 1992.

**CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A EDIFICAÇÃO DE UMA
PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO A PARTIR DA
RESPONSABILIDADE E DO CUIDADO.**

*José Wnilson Figueiredo
Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia
wnilsonfi@yahoo.com.br*

*Walter Frantz
UNIJUI
wfranrtz@unijui.edu.br*

RESUMO: O presente artigo, de cunho teórico, expõe reflexões em torno de uma proposta de educação dirigida à responsabilidade e ao cuidado com a natureza e os seres humanos, ou seja, de processos de ensino e aprendizagem que tenham como ponto de partida e de chegada a formação de educandos e educadores, a nível local, nacional e global, centrada no cuidado e na responsabilidade com as gerações atuais e vindouras e também para a reponsabilidade e o cuidado com os ecossistemas naturais. Para tanto, nos apoiamos na ética em favor da vida, forjada em fundamentos político-pedagógicos centrados no diálogo, na cooperação e no ser mais, em contraposição à lógica do capital assentada na competitividade, no modo ter e no individualismo. Palavras-chave: Ética da vida; responsabilidade; cuidado; pedagogia da cooperação; lógica do capital.

INTRODUÇÃO

A crise ambiental, que atinge a vida na contemporaneidade, decorre e é provocada pelo modelo de desenvolvimento da civilização técnica científica hegemônica em vigor, na atual conjuntura, caracterizada por uma racionalidade que propaga o ideário de uma Política e de uma Economia submetidas aos imperativos de uma ética da globalização competitiva.

Esta ética é alimentada e determinada pelo capital, cujo núcleo central se radica na convergência entre ciência e técnica a favor do mercado e na ausência de cuidado e de responsabilidade com os seres humanos e a natureza.

Como decorrência dessa convergência, apenas se privilegia os valores ligados ao utilitarismo da economia capitalista relacionados ao ter. Assim sendo, as pessoas e a natureza são vistas como fontes a serem utilizadas como meios e não como fins para a edificação da vida, já que são manipuladas e exploradas.

A ciência e a técnica produzidas - no cenário dessa globalização - acabam desencadeando processos de alienação e reificação dos seres humanos pela submissão destes ao despotismo desse modelo de desenvolvimento, que os tornam apenas elementos da engrenagem da “máquina” que acelera, azeita e mantém o ritmo demandado pelas sociedades industriais fundadas no crescimento econômico sem limites, isto é, estas sociedades são movidas e são englobadas por um tipo de economia - a de mercado -, cujo fim principal é o crescimento pelo crescimento. (LATOUCHE, 2009).

Este desenvolvimento é baseado na colonização e na colonialidade do poder de alguns atores do cenário mundial, como as nações e as grandes empresas do Norte Global, em prejuízo dos países do Sul global e dos trabalhadores, sobretudo daqueles de menor poder aquisitivo, ou seja, este modelo de desenvolvimento gera todo tipo de agruras para a maioria do povo, que vive na subalternidade, concomitante com o progresso financeiro dos que

dominam os que estão na subalternidade. Progresso este que é conseguido pelo império da força contra os que estão na subalternidade e contra a natureza. A respeito disso, Latouche (2009) escreve que:

Hoje mais do que nunca, o desenvolvimento sacrifica as populações e o seu bem-estar concreto e local no altar de um bem-ter abstrato, desterritorializado. Claro, esse sacrifício em honra de um povo mítico e desencarnado é feito em proveito de “empreendedores do desenvolvimento” (as empresas transnacionais, as autoridades políticas, os tecnocratas e as máfias). O crescimento, hoje, só é um negócio rentável se seu peso recair sobre a natureza, as gerações futuras, a saúde dos consumidores, as condições de trabalho dos assalariados e, mais ainda, sobre os países do sul. (Latouche, 2009, p.39).

Esta lógica do crescimento pelo crescimento leva a um quadro de ofuscação da essência do humano, pois em nome dessa lógica, o que importa é o poder avassalador do dinheiro, da competitividade, do consumismo e do lucro crescente e não a pessoa em sua totalidade. Neste sentido, há um aumento nocivo dos efeitos decorrentes desse crescimento - impulsionados pela ciência e a técnica atinentes ao estágio atual da globalização -, no que se refere à presença da não cooperação no interior do mundo. A esse respeito, Santos (2008) descreve que:

A globalização mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição de cada um por si e, como se voltássemos a ser animais da selva, reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada. O período atual tem como uma das bases o casamento entre a ciência e a técnica. (...) Por conseguinte, trata-se de uma técnica e uma ciência seletivas. Como, frequentemente, a ciência passa a produzir aquilo que interessa ao mercado e, não à humanidade em geral, o progresso técnico e científico não é sempre um progresso moral. (Santos, 2008, p.65).

Portanto, vivemos problemas de ordem ética e moral resultante de práticas sócio-culturais e educacionais embasadas no pensamento da modernidade ocidental, transmitidas e realizadas

por processos político-pedagógicos dirigidos por princípios ontológicos, epistemológicos, metodológicos e políticos que tem como lugar central a colonização do imaginário das pessoas a partir da força do dinheiro, a qual reifica a comunidade da vida.

Isso resulta em dois problemas que afligem os seres humanos de forma sinérgica: um de natureza social e outro de natureza ecológica. Este último ocorre pela aceleração do esgotamento da capacidade de suporte da Terra, produzida pelo uso excessivo dos recursos da natureza decorrentes da produção e do consumo elevados.

Com relação a esse aspecto social, Mounier (2004) enxergou e, ao mesmo tempo denunciou, nos anos 30 e nos anos 40 do século XX, essa crise da civilização ocidental produzida pelo individualismo, pelo coletivismo e pelos totalitarismos de diversas faces presentes naquela época, os quais permanecem ainda na atualidade, e mediante essa denúncia, esse autor propôs um novo modelo de civilização, apoiado na ideia da consecução de uma Pedagogia da cooperação forjada na convergência do pensamento e da ação em favor do desenvolvimento de uma revolução personalista e comunitária.

Esta revolução, que abarcava a Economia e a política, que clamava em favor da emergência e da presença atuante de pessoas engajadas perante aos acontecimentos do seu tempo no que diz respeito à assunção da prática da solidariedade entre essas pessoas em torno da constituição de comunidades cooperativas forjadas em atitudes fraternas e sororais em oposição à lei da selva do capitalismo fundada em comportamentos egóticos.

Com relação a este pensamento, que repudiava a civilização capitalista, Andreola (1985) afirma que Mounier:

Anunciou, com uma extraordinária coragem, isto que ele chama de desordem estabelecida da civilização burguesa decadente: o mundo do ter do dinheiro, dos negócios, do interesse, da usura, do conforto, o mundo do indivíduo que perdeu o senso do ser, do amor dos valores e da pessoa. (Andreola, 1985, p.74).

O arcabouço dessa lei da selva está disposto na prerrogativa de que os que detêm o poder e a força do capital exploram o trabalho humano e os ecossistemas naturais como “matéria prima” para a elaboração de produtos de pouca durabilidade, com a finalidade de manter a roda viva do crescimento, através do aumento do consumo pela imposição da obsolescência programada das fábricas.

Com a implementação da obsolescência programada, as fábricas programam um mínimo de tempo possível de duração das mercadorias a serem adquiridas, com o intuito de aumentar o consumo dessas mercadorias ao máximo para que essas fábricas possam repô-las constantemente e – como consequência desse fato – mantenham a produção em ritmo voraz, alimentando o modo ter na vida das pessoas.

Nesse sentido, para garantir que os seres humanos pensem e ajam conforme a cartilha do modo ter do consumismo conspícuo, o capitalismo, na atualidade, tem investido somas estrondosas na realização de gastos de propaganda e publicidade em torno da venda de mais e mais produtos, na maioria desnecessários para os seres humanos. A respeito desses gastos, Hathaway e Boff (2012) observam que:

A quantidade de dinheiro gasta nesse período de doutrinação em massa é simplesmente assombrosa e atingiu a cifra de cerca de meio trilhão de dólares em 2008; quer dizer, mais de oitenta dólares ao ano para cada homem, mulher e criança do planeta e mais de seis vezes o investimento necessário para garantir nutrição, saúde, água e educação adequada para toda a humanidade. A quantidade de conhecimento e pesquisa psicológica que esses recursos podem adquirir é simplesmente surpreendente. (Hathaway e Boff, 2012, p.64).

Assim, o modo ter exerce um domínio sobre os seres humanos em que os objetos possuídos destroem o ser humano. Esse domínio se estabelece pela materialização dos seres humanos, que se evidencia pelo consumo intensificado, conduzindo a vida das pessoas - no atual estágio da globalização – segundo a combinação da ausência de moderação na aquisição dos objetos a seres consumidos e no esbanjamento.

Esse apego dirigido apenas à dimensão material reduz o ser humano somente à dimensão de consumidor. Dessa feita, Isto gera – para os seres humanos - uma aflição insaciável para consumir, cada vez mais, estimulada pelo mercado, que vende os produtos a partir da invenção de fantasias sobre estes, alterando, desse modo, a capacidade crítica dos consumidores quando da compra desses produtos. Diante dessa racionalidade que orienta o desenvolvimento apoiado na alucinação do crescimento material, urge repensarmos as consequências desse desenvolvimento para a civilização do presente e do futuro e para a saúde da Terra. Esse desenvolvimento segundo Boff (2000, p.17): “sacrifica 2/3 da humanidade, extenua recursos da terra e compromete o futuro das gerações futuras”.

Portanto, verifica-se que apenas uma minoria da população usufrui das benesses do projeto opulento do incremento material sem limites do progresso da globalização capitalista. Este usufruto desses benefícios é auferido a partir do descaso e do uso abusivo da natureza e da maioria dos seres humanos que compõem a humanidade, gerando desigualdades sociais de toda ordem a esses, tais como: uma má distribuição de renda, o não acesso a uma educação e saúde de qualidade, a negação da participação direta na política das suas comunidades e a falta de condições ecológicas a realização de uma vida digna, no tocante à presença do saneamento básico e de residências localizadas em áreas não sujeitas a riscos de desmoronamento e de enchentes.

Desse modo, essa lógica de desenvolvimento é profundamente excludente e insustentável, do ponto de vista ecológico, devido ao fato de que é oposta a ética da vida, pois privilegia apenas uma minoria da população (os ricos) em prejuízo dos pobres e da destruição dos recursos naturais da terra, o que põe em risco a vida humana e a vida extra-humana presentes e futuras.

1. EDUCAR COM BASE NA PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO A PARTIR DO CUIDADO E DA RESPONSABILIDADE COM A VIDA

Diante dos riscos iminentes à vida humana e a vida extra-humana é urgente e necessário que se se (re)construa uma educação que aponte para o cuidado e a responsabilidade com a comunidade da vida, através de uma Pedagogia que enseje processos dialógicos em torno da denúncia e ao mesmo tempo de um anúncio de um mundo em que todos caibam, ou seja, de um mundo configurado pela presença da ética da vida em oposição à lógica do capital depredador.

Assim sendo, é relevante denunciar que, nessa lógica, os seres humanos - em sua grande maioria - vivem conforme a cosmovisão de que eles são os donos dos recursos naturais da Terra, podendo utilizá-los e explorá-los infinitamente. Decorre daí que essa forma de relacionamento dos seres humanos com a natureza é irresponsável, pois acarreta consequências desastrosas para a vida de todas as espécies.

A respeito desse relacionamento, Boff (2013, p.01) assegura que: “nossa forma de relacionamento com a natureza e a terra como um todo é ecocida e geocida. A seguir por este rumo vamos seguramente ao encontro de uma tragédia ecológico-social”.

Sinais dessa tragédia já aparecem, no presente, a olhos vistos, pelo não cuidado ao meio ambiente estampado pela devastação, que segundo Boff (2000), é evidenciada da seguinte forma:

Solos são envenenados, ares são contaminados, águas são poluídas, florestas são dizimadas, espécies de seres vivos são exterminadas; um manto de injustiça e violência pesa sobre dois terços da humanidade. Um princípio de autodestruição está em ação, capaz de liquidar o sutil equilíbrio físico-químico e ecológico do planeta e devastar a biosfera, pondo assim em risco a continuidade do experimento da espécie homo sapiens e demens. (Boff, 2000, p.20).

Esse descuido com natureza decorre da maneira hegemônica como a sociedade industrial, em escala planetária, está sendo organizada em termos da elaboração, da utilização e da comunicação dos conhecimentos da tecnociência, que são comunicados por uma Pedagogia que em seu bojo reproduz a ausência de prudência com relação aos efeitos e aos riscos futuros que esses conhecimentos podem afetar a vida dos seres humanos, plantas e animais.

Em grande parte, a elaboração dos conhecimentos científicos não leva em conta os riscos que a aplicação técnica, desses conhecimentos, poderá acarretar para a integridade da vida atual e vindoura.

Isso se deve em boa medida porque os problemas sociais, ambientais, econômicos e políticos das comunidades e das sociedades, nas escalas local, nacional e global, são refletidos e resolvidos a partir da adoção de princípios restritos ao enfoque científico – que na maioria das vezes está atrelado ao imperativo do capital - sem levar em consideração a implicação da aplicação desses conhecimentos do ponto de vista de uma ética em favor da vida.

Assim sendo, com a velocidade das mudanças que ocorreram no século XX e no século atual, atinentes a técnica e a ciência, bem como com a aceleração das consequências ambientais decorrentes do “progresso das sociedades industriais”, que atingem a vida de todos os seres vivos, faz-se necessário imaginar uma nova ética ou a convergência de várias éticas que verifiquem e compreendam essas consequências no intuito de propor novos caminhos para o enfrentamento dessa nova realidade, que vivenciamos hodiernamente, no que se refere a um agir humano que dê conta da complexidade da potência da ciência no fazer político e pedagógico da humanidade. Nessa direção, Singer (2004) afirma que:

Nosso sistema de valores desenvolveu-se numa época em que a atmosfera e os oceanos pareciam recursos ilimitados, e as

responsabilidades e os danos eram de modo geral claros e bem definidos. Se alguém batesse em alguém, estava claro quem tinha feito o quê. Em nossos dias, os problemas do buraco da camada de ozônio e das mudanças climáticas, por exemplo, trouxeram à tona uma nova e inusitada espécie de dano moral. Ações atuais e corriqueiras, como um novaiorquino que, ao usar desodorante aerossol (que contém CFC – clorofluorcarboneto – um composto de gás nocivo), pode estar provocando a morte, por câncer de pele, muitos anos mais tarde, de pessoas que vivem em Punta Arenas, no Chile; quando qualquer indivíduo dirige um carro, o motor do automóvel libera dióxido de carbono, que aumenta o efeito estufa e, em longo prazo, provoca de certa maneira inundações em Bangladesh. (Singer, 2004, p.26).

Fica claro, então, que a ética da responsabilidade e do cuidado com a vida tem de se fazer presente em qualquer programa de políticas públicas em educação, de qualquer nação do mundo, no sentido de que se torne efetivo nos espaços pedagógicos das escolas e demais espaços das sociedades, no que se refere a um pensar de modo global partindo de ações político-pedagógicas locais, que contemplem práticas sociais embebidas de participação, de solidariedade, de cooperação e de respeito às diversas maneiras dos povos se expressarem culturalmente no e com o mundo, sobrepostas aos temas ambientais.

Devem-se, assim, serem promovidas iniciativas locais entre todos os países do mundo no sentido de se produzir ações pedagógicas e políticas, através de um contrato entre essas nações, em torno de relações de cooperação que possibilitem uma atuação conjunta em favor da integridade da vida humana e da vida extra-humana, que estão imersas no planeta Terra, nos dias atuais e também no futuro, conforme a máxima de Jonas(1995,p.40): “Age de tal forma que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida humana autêntica sobre a terra”. Ou formulado negativamente essa máxima, também enunciada por Jonas (1995, p.40): “Não ponhas em perigo a continuidade indefinida da humanidade na terra”

Portanto, que se instaure - a partir do local - um modo de vida engendrada no bem querer e no zelo por todas as formas de

vida, que em comunicação com os outros lugares do planeta, que comunguem com esse modo de vida, possam constituir uma solidariedade planetária em torno da ecologia integral formada pela sinergia constituída pelo elo entre o social e o ambiental.

A respeito desse modo de vida, Freire (2000) nos dá uma boa indicação nesse sentido ao refletir sobre o não cuidado sobre a vida, quando em tom de indignação proclama em favor da ética da vida, quando do assassinato do índio pataxó (Galdino) em Brasília, e também da aclamação da educação como um fator que pode ajudar na transformação do mundo, quando tomada em companhia com outros setores da sociedade, como é o caso da economia, da política e da cultura. Assim, ele afirma:

O acatamento ao outro, o respeito ao mais fraco, a reverência à vida não só humana mas vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valoração dos sentimentos, tudo isso reduzido a nenhuma ou quase nenhuma importância. Se nada disso, a meu juízo, diminui a responsabilidade desses agentes da crueldade, o fato em si de mais esta trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. Não é possível refazer este país, democratizá-lo, torná-lo sério com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p. 66-67).

Com relação à importância do papel da ecologia nos tempos atuais, especialmente no campo da educação, seguindo na mesma concepção de Freire e, de modo simultâneo, alargando essa concepção, Frantz (2002) anuncia:

A preocupação com a questão da Ecologia é uma necessidade atual. Decorre das condições da finitude das condições de vida. Impõe-se como uma nova base paradigmática ao processo educativo. Atuar na direção de um outro sistema de organização da vida social, de um novo projeto de sociedade, são os novos ditames de conceituação da educação e das práticas educativas. A preocupação com as questões ambientais, com a natureza, a vida em geral e, de modo especial, com a vida humana, devem ser questões centrais na educação. A pedagogia voltada à cooperação é a “nova base” da educação. (Frantz, 2002, p.28).

E acrescenta:

A ecologia como preservação da vida não é uma questão técnica apenas. É uma questão ampla que envolve todos os sentidos da vida. Talvez, seja a face da humanidade que contém todas as lutas, todos os desafios, todas as esperanças dos homens. Nela está gravada toda a história da humanidade. Ela contém a possibilidade da vida e da morte, ao mesmo tempo. Mas, acima de tudo, ela contém a raiz da solidariedade, da cooperação. Por isso, constitui-se em um paradigma do processo educativo, das práticas cooperativas. A ecologia é a fonte de discussões sobre toda a vida. (Frantz, 2002, p. 28-29).

Diante dessas mensagens - apontadas por Singer, Freire e Frantz -, que falam da importância da ecologia para a vida, é urgente que se pense e ao mesmo tempo se experimente, desde agora, um modelo ou a convergência de modelos político-pedagógicos, que poderão se constituir na utopia concreta garantidora da cooperação dos seres humanos entre eles e entre eles e a natureza no sentido da descolonização do imaginário das pessoas, nas diversas esferas de atuação humana, com vistas à manutenção das condições indispensáveis à sobrevivência presente e futura dos seres humanos e dos outros seres vivos em escala planetária.

Esta utopia poderá vir a ser concretizada na e pela cooperação entre as pessoas, através da intercomunicação entre essas, em que a dimensão material esteja associada dialeticamente com a dimensão espiritual, impregnada de gentileza e de generosidade mútuas, numa perspectiva da adoção de um

sentimento de respeito e de reverência para com o humano e com o ambiente natural.

Dessa forma, é necessário e imprescindível que seja instituída uma política de formação de educandos e educadores, a nível local, nacional e global, que eduquem estes para o cuidado e a responsabilidade com as gerações atuais e vindouras e também para a responsabilidade e o cuidado com os ecossistemas naturais, cujo marco seja a assunção do pensamento e da ação em torno de uma tomada de posição em favor de uma Pedagogia ancorada no ser mais, na cooperação e no diálogo em contraposição à lógica do capital assentada na competitividade, no modo ter e no individualismo presentes na contemporaneidade.

Logo, devem-se instaurar processos pedagógicos e políticos envoltos em uma Pedagogia da cooperação, cujo fundamento seja uma comunicação em que o outro é chamado a participar, conjuntamente, de um desenvolvimento humano integral, no qual todos possam instituir a colaboração engendrada no nós comunitário, através da formação de comunidades de pessoas abertas ao outro e a toda a comunidade da vida nas diversas escalas – local, nacional e global - , as quais devem ser estruturadas, na paz, na justiça social e no amor.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antonio. **Emmanuel Mounier et Paulo Freire: une pédagogie de La personne**, Belgique, Louvain-La-Neuve, 1985, tese de doutoramento em educação.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petropolis: Vozes, 2000.

_____. Leonardo. **O mundo em que vivemos é ecocida**. Disponível em <<http://leonardoboff.wordpress.com/2013/10/20/o-mundo-em-que-vivemos-e-ecocida/>> acesso em 12 de maio de 2016.

FRANTZ, Walter. **A organização cooperativa é um lugar de educação: uma reflexão sobre cooperação e educação**. Ijuí: Editora Unijui, 2002.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- JONAS, Hans. **El principio del responsabilidad : ensayo de uma ética para uma civilización tecnológica**. Barcelona: herder, 1995.
- _____. Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- HATHAWAY, Mark; BOFF, Leonardo. **O tão da libertação: explorando a ecologia da transformação**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LATOUCHE, Serge. **Pequeno tratado do decrescimento sereno**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SINGER, Peter. **Um só mundo: a ética da globalização**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Um estudo de caso com uma turma de Licenciatura em Informática

Juliane Colling
Universidade Federal da Fronteira Sul
julianecolling_gti@hotmail.com

Luana Angélica Alberti
Universidade Federal da Fronteira Sul
luana.albertti@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados de pesquisa realizada com acadêmicos do segundo semestre do curso de Licenciatura em Informática, acerca das habilidades desenvolvidas após o ingresso no curso de graduação a distância. A partir da problemática “de que forma a educação a distância contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas em acadêmicos do ensino superior?”, estabeleceu-se como objetivo deste estudo avaliar o desenvolvimento de habilidades cognitivas em acadêmicos do curso de Licenciatura em Informática na modalidade a distância. Para atender o objetivo, a metodologia utilizada neste estudo foi a aplicação de questionário eletrônico acerca do comportamento de estudos dos acadêmicos e, conseqüentemente, as habilidades desenvolvidas por eles. Como resultado da pesquisa, observou-se que, apesar do período de estudos em educação à distância ainda ser pequeno, os próprios acadêmicos avaliam positivamente o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o que contribuirá para a formação integral dos mesmos.

Palavras-chave: Educação à distância, habilidades cognitivas, ensino superior.

Introdução

As tecnologias têm contribuído para o desenvolvimento das mais diversas áreas de conhecimento da humanidade. É praticamente impossível pensar em situações de nosso dia-a-dia em que a tecnologia não se faz presente: trabalho, lazer, estudos... A educação é uma das áreas que muito tem se beneficiado com o uso das tecnologias, e um dos grandes avanços que esta lhe permitiu foi o alcance da educação a pessoas geograficamente distantes, por meio da educação a distância. Antes considerada apenas uma forma de levar conhecimentos às pessoas, hoje a educação a distância em seu conceito de ensino virtual é vista como uma forma de desenvolvimento humano, uma vez que muito mais do que aprender conceitos, as pessoas desenvolvem habilidades importantes para todos os aspectos de sua vida.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo avaliar o desenvolvimento de habilidades cognitivas em acadêmicos do curso de Licenciatura em Informática na modalidade à distância, respondendo a seguinte problemática: as atividades desenvolvidas no curso superior à distância contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas em acadêmicos do ensino superior?

Para responder ao problema de pesquisa, foi aplicado um questionário eletrônico com acadêmicos do curso de Licenciatura em Informática na modalidade à distância, sendo que estes acadêmicos ainda estão na fase inicial do curso, em seu primeiro ou segundo semestre de estudos.

Para melhor desenvolver a pesquisa, o trabalho inicialmente apresentará em seu desenvolvimento um breve embasamento teórico acerca das tecnologias educacionais, educação a distância e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, apresentando posteriormente os resultados da aplicação do questionário. O trabalho encerra-se com as considerações finais, onde são discutidos alguns aspectos levantados com a pesquisa.

A tecnologia como meio de inclusão educacional

A educação a distância tem contribuído para ampliar o acesso à educação, mesmo para as pessoas que já atuam no mercado de trabalho, tem família constituída ou moram distantes dos centros urbanos, sendo que provavelmente estas pessoas não estariam cursando uma qualificação profissional. Além disso, muitas pessoas buscam os cursos a distância como forma de complementação e atualização profissional, já tendo cursado outro curso de graduação anteriormente.

Sendo assim, a educação a distância tem permitido ampliar conhecimentos e formar cada vez mais capital intelectual no Brasil e em todo o mundo. Além dos conhecimentos específicos de sua formação, outro destaque na educação a distância vem sendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos acadêmicos, como a autonomia de estudos, organização pessoal, reflexão crítica, entre outros. Por isso, serão abordados a seguir alguns conceitos importantes sobre este contexto.

Tecnologias aplicadas à educação

A tecnologia tem possibilitado novas formas de interação entre as pessoas, tecendo uma complexa rede de relações antes impossível de ser construída. A internet favoreceu o surgimento de diferentes formas de comunicação e de uma nova maneira de compreender a aprendizagem (SIMÃO NETO, 2009).

Segundo Kenski (2007), a tecnologia é essencial para a educação, tanto que, no contexto atual, “[...] educação e tecnologias são indissociáveis” (p.12). A grande parte das tecnologias é utilizada como ferramenta de apoio no processo educativo, não sendo seu objeto ou finalidade. Para Tajra:

Tecnologia educacional não é uma ciência, mas uma disciplina orientada para a prática controlável e pelo método científico, a qual recebe contribuições das teorias de psicologias da aprendizagem, das teorias da comunicação e da teoria de sistemas [...]. (2008. p.40)

Para Kenski (2007), a relação entre educação e tecnologias pode ser vista pelo ângulo da inovação, uma vez que toda nova descoberta precisa ser ensinada. Elas movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo repassado. Dessa forma, “[...] muitas pessoas interessadas em educação viram nas tecnologias digitais de informação e comunicação o novo determinante, a nova oportunidade para repensar e melhorar a educação.” (SANCHO et al, 2006. p.19).

Educação à distância

Há muitos anos atrás, era comum que os “aprendizes” viajassem por diversos países (sobretudo na Europa), para aprender com os mestres renomados. Atualmente, isso é possível sem sair de casa. As tecnologias permitem aos sujeitos terem acesso a centros de ensino em uma escala global, com o surgimento de programas acadêmicos para alunos de todo o planeta e com instituições dedicadas ao estudo das diferentes facetas desse tipo de ensino e aprendizagem (LITTO; FORMIGA, 2009). Um exemplo muito simples dessa “globalização da educação” são os cursos oferecidos por renomadas universidades dos Estados Unidos a estudantes de todo o mundo, tendo como único requisito a compreensão do idioma americano.

A Educação a Distância (EaD) passou a ser um termo cada vez mais mencionado no que diz respeito a aplicação de tecnologias na área educacional. O termo que expressa genericamente os cursos feitos de forma não presencial, cursos on-line ou cursos virtuais possui inúmeras definições, de diversos autores. Segundo o Decreto nº 5.622 de 2005,

“[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”

Segundo Nascimento (2010, p.25), no início a EAD recebeu uma definição restrita contrária a educação presencial, passando, posteriormente, ao processo de ensino aprendizagem mediado pelas tecnologias intelectuais onde aquele que ensina, e aquele que aprende estão separados por tempo e distância. A autora também observa que nas definições apresentadas por diferentes autores sobre o assunto, repetem-se alguns conceitos que diferem e educação a distância da educação tradicional, como a separação (física) entre ensinante-aprendente, a utilização sistemática dos recursos tecnológicos, aprendizagem individual e comunicação bidirecional.

Atualmente, a expressão EAD é logo vinculada aos cursos realizados por intermédio do computador. Porém, em sua forma inicial, a EAD era desenvolvida por outros canais de comunicação, como CDs, apostilas, rádio e televisão. O fato é que a EAD teve seu grande impulso após a introdução e popularização do computador e da internet como ferramenta de acesso à informação em qualquer lugar do mundo, e por isso tem-se a ideia de que a EAD depende necessariamente de um computador conectado à internet.

Muitas pessoas ainda possuem certo receio quanto a educação a distância. Simão Neto coloca que

A oposição à EAD vem de diversas frentes: de instituições, de profissionais, da opinião pública em geral, entre outras. As críticas geralmente fundamentam-se em argumentos de várias naturezas e pesos diferentes, indo do puro preconceito a objeções mais políticas do que técnicas. No entanto, podemos observar que é comum à maioria das sociedades a resistência às mudanças, ainda que exista o desejo pelo novo (2012, p. 39-40).

Ainda sobre o assunto, o autor coloca que um dos temores sobre a EAD provém dos professores, que acreditam que podem ser substituídos por professores remotos que transmitem suas aulas via web. Também se tem a ideia errônea de que o ensino a distância deprecia a qualidade do ensino, julgando as instituições

desta modalidade como “fábrica de diplomas”, visando somente os lucros sem se preocupar com a qualidade de ensino de seus alunos.

Apesar de todas as colocações que põem em dúvida a credibilidade do ensino à distância, percebemos nos últimos anos um forte crescimento desta modalidade. O Censo da Educação Superior iniciou a coleta de informações sobre os cursos a distância no ano de 2000. Desde então, essa modalidade de ensino apresentou constante crescimento, abrangendo uma importante participação na educação superior brasileira. Os dados do censo de 2012 realizado pelo MEC mostram esta realidade, onde o ensino a distância representa mais de 15% do total do número de matrículas, com um total de 1.113.850 alunos matriculados. Em números absolutos, a quantidade de matrículas de cursos de graduação presencial teve um crescimento superior a 800.000 matrículas entre 2009 e 2012, e a educação a distância teve um aumento superior a 275.000 no mesmo período. Em termos percentuais, a maior elevação ocorreu nos cursos a distância, com crescimento registrado de 32,9% de 2009 a 2012, com uma média de crescimento de aproximadamente 10% ao ano. As matrículas de cursos presenciais apresentaram média anual de variação positiva de 5% no mesmo período. No período de 2009 a 2012, ocorreu um acentuado crescimento no número de ingressos em cursos de EAD (63,2%), com uma média de incremento anual de 17,7% no período de 2009 a 2012, diferente da variação positiva média de 8,4% ao ano dos ingressos nos cursos presenciais de graduação. A expansão dos cursos de EAD democratiza o acesso à educação superior para a parcela da população que não tinha oferta de cursos de graduação presencial em suas localidades (BRASIL, 2014).

Segundo Otero (2008), o mercado de trabalho busca por profissionais com habilidades cognitivas de alto nível, ou seja, profissionais que saibam formular perguntas, pensar de forma analítica, crítica e reflexiva, tomar decisões, resolver problemas, e que saibam aprender de forma autônoma. Tais habilidades serão de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo em

diversos aspectos de sua vida, indo além do meio acadêmico e do mercado de trabalho.

Para Moraes (2010), a EaD também é fator de desenvolvimento da educação, presencial ou não. Por definição de origem, a EaD já se põe no terreno do novo e da transgressão, tendo permissão para ousar nos métodos, materiais e procedimentos. Não por acaso, alguns desses recursos são utilizados posteriormente no ensino presencial, sugerindo novas metodologias, novas formas organizacionais, novos papéis. Este é um aspecto e que nós e as instituições de ensino “tradicionais” devemos estar atentos para criar novos modos de organizar o ensino e a aprendizagem, em consonância com os desafios da ‘massificação’ e da preservação da qualidade.

As habilidades cognitivas são capacidades que tornam o indivíduo competente e que lhe permitem interagir em seu meio ambiente. Para Otero,

Um componente dominante nas atuais reformas em educação é o esforço pela formação de estudantes com habilidades cognitivas de alto nível, ou seja, o ato requer uma mudança no processo ensino-aprendizagem, em que a habilidade de ter pensamento analítico, crítico e reflexivo, saber tomar decisões, saber resolver problemas, saber aprender de forma autônoma e saber formular perguntas, resolver problemas, passa de uma abordagem algorítmica para ser abordada na ótica da criatividade, combatendo o conceito de que cada problema tem uma única e correta solução (2008, p. 39).

A partir do uso das novas tecnologias de informação e comunicação houve a necessidade de lidar de outra forma com a informação, pois aprender não pode ser mais encarado como sinônimo de memorizar, guardar conteúdos, transmitir e obter conhecimento. Desta forma, novas competências e habilidades são necessárias tanto para a educação presencial como para a EaD, sendo que em tempos da Era da Informação facilitada pela Internet, pressupõe atores sociais que desempenhem suas funções de forma a criar uma rede interativa, na qual a construção de

conhecimentos seja o eixo central (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009).

Resultados

Para identificar as habilidades desenvolvidas no curso de Educação a Distância, utilizou-se da metodologia de aplicação de questionário eletrônico com uma turma do curso de Licenciatura em Informática do Centro Universitário Leonardo da Vinci. Foram registradas 18 respostas ao questionário, todas de forma anônima. Os acadêmicos respondentes frequentam o segundo semestre do curso, sendo alguns ingressantes neste segundo período. Portanto, os respondentes estão cursando sua graduação a distância pelo período de nove ou quatro meses, de acordo com o período de ingresso.

A média de idade dos acadêmicos respondentes gira em torno de 22 anos de idade, variando de 18 a 30 anos de idade. Questionados sobre o motivo da escolha de um curso de graduação a distância, sobressaiu-se como resposta a facilidade de acesso, valor de mensalidade acessível, a possibilidade de conciliar trabalho e estudos, uma vez que acontecem encontros presenciais uma vez por semana, e a falta de profissionais com esta formação em nossa região, o que propicia boas oportunidades aos futuros profissionais. Destaca-se também que alguns dos acadêmicos já possuem outra formação superior e atuam no mercado de trabalho, tanto na docência quanto em outras áreas, buscando uma formação complementar para ampliar as possibilidades profissionais e aprimorar conhecimentos. Dos dezoito respondentes, apenas três já haviam realizado algum curso de graduação ou aperfeiçoamento a distância anteriormente.

Sabe-se que um ponto fundamental para o sucesso de aprendizagem dos acadêmicos de ensino a distância é sua organização pessoal para os estudos, uma vez que não há supervisão direta das atividades realizadas. Questionados sobre

sua organização para a realização dos estudos individuais, dezesseis acadêmicos afirmam ter uma rotina de estudos semanais para dedicar-se aos materiais de estudo, pesquisas e realização das atividades propostas. Dois acadêmicos, porém, responderam não ter esta organização de estudos.

Tendo um encontro presencial semanalmente, os acadêmicos realizam seus estudos na semana decorrente entre os encontros presenciais. Questionados sobre a quantidade média de dias que o aluno realiza seus estudos na semana, a maioria dos estudantes (7 acadêmicos), afirma que dedica um período de estudos em todos os dias da semana, seguidos por: 5 ou 6 vezes por semana (4 acadêmicos), 1 ou 2 vezes por semana (5 acadêmicos), 3 ou 4 vezes por semana (1 acadêmico), e “estudo quando sobra tempo” (1 acadêmico). Ainda sobre a organização de estudos, os acadêmicos foram questionados quanto ao número de horas dedicadas nestes dias de estudo. Nove acadêmicos afirmam dedicar entre uma e duas horas diárias ao estudo, três afirmam dedicar menos de uma hora diária, dois acadêmicos afirmam dedicar mais de três horas diárias ao estudo, e quatro acadêmicos afirmam que o tempo de estudos varia de acordo com o tempo disponível.

Outro aspecto importante na organização dos acadêmicos é o acesso regular ao seu Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. É por meio desta ferramenta que o acadêmico mantém-se informado dos avisos institucionais, acessa recursos virtuais de aprendizagem e interage com colegas e tutores online. Questionados sobre a periodicidade de acesso ao AVA, cinco acadêmicos afirmam acessar o AVA diariamente, nove acadêmicos acessam o AVA três ou quatro vezes por semana, e quatro acadêmicos responderam que acessam o AVA uma ou duas vezes por semana. Nenhum acadêmico selecionou a opção de que acessa raramente o AVA ou de acesso cinco ou seis vezes por semana.

Neste mesmo contexto, foi questionado aos acadêmicos se eles utilizam os recursos virtuais de aprendizagem disponíveis no

AVA, como os objetos de aprendizagem e vídeos. Onze acadêmicos afirmam que utilizam sim estes recursos, e sete acadêmicos responderam que “às vezes utilizam”. Nenhum acadêmico respondeu que não utiliza os recursos. Questionados sobre a utilização dos fóruns de debate disponíveis no AVA, apenas dois acadêmicos afirmam já ter participado de algum fórum, enquanto os demais dezesseis nunca participaram.

No processo de educação a distância os acadêmicos precisam desenvolver a autonomia em buscar respostas e sanar suas dúvidas quanto ao conteúdo. Para que isso seja possível, também é necessário que a instituição ofereça um aparato de comunicação com o acadêmico. Questionados sobre qual recurso os acadêmicos utilizam para sanar suas dúvidas, a maioria dos acadêmicos (11) afirmam utilizar-se de buscas na Internet, enquanto que os demais (7 acadêmicos) utilizam-se do contato com o Tutor Presencial. Dentre as opções disponíveis para resposta, nenhum acadêmico assinalou a pesquisa em livros, interação com os colegas ou contato com Tutor Online como forma de solucionar as dúvidas. Em outro questionamento, apenas três acadêmicos afirmaram já ter buscado o auxílio do Tutor Online, enquanto quinze acadêmicos nunca utilizaram o recurso do suporte acadêmico online.

Quanto ao desenvolvimento das habilidades, os acadêmicos foram questionados se acreditam que se tornaram mais organizados e independentes no estudo após iniciar o curso de graduação à distância. Dezesseis dos acadêmicos afirma que sim, tornaram-se mais organizados e independentes, enquanto que dois acadêmicos afirmam que não. Além da organização e autonomia de estudos, os acadêmicos são estimulados a desenvolver diferentes habilidades por meio de diversas atividades e metodologias de estudos. Sendo assim, foi solicitado que os acadêmicos selecionassem qual o grau de desenvolvimento das seguintes habilidades: (a) Organização para o estudos; (b) Autonomia de aprendizagem; (c) Reflexão crítica; (d) Organização de ideias; (e)

Hábito de leitura; (f) Interpretação de textos; (g) Produção textual. A resposta dos acadêmicos pode ser observada no Gráfico 1.

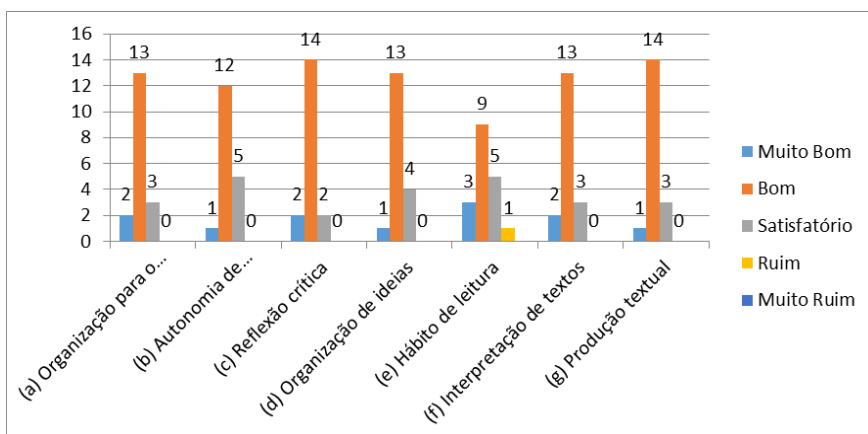


Gráfico 3: Desenvolvimento de habilidades após o início do curso a distância.

Observa-se que a maioria dos acadêmicos respondeu ter um bom desenvolvimento em todas as habilidades questionadas. Apenas um acadêmico respondeu que o desenvolvimento de sua habilidade de hábito de leitura foi ruim, enquanto todas as demais respostas oscilam entre “Muito Bom”, “Bom” e “Satisfatório”.

Por meio dos resultados apresentados, é possível realizar aqui algumas considerações acerca do desenvolvimento de habilidades cognitivas nos acadêmicos desta turma. Inicialmente, levando em consideração a média de idade dos acadêmicos e os motivos que os levaram a escolher um curso à distância, reafirma-se a educação à distância como forma de democratização do acesso ao ensino superior. Provavelmente alguns dos acadêmicos que responderam esta pesquisa não estariam inseridos no ensino superior se não fosse pela oportunidade de realizar seus estudos de forma flexível, conciliando seu compromisso com o trabalho e família.

Pelos resultados apresentados também observou-se que a maioria dos acadêmicos possui uma organização de estudos, o que

é muito importante para o melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, muitos acadêmicos ainda limitam-se ao conteúdo disponibilizado pela instituição, como o livro e vídeos de conteúdos. Poucos buscam aprofundar seus conhecimentos em livros ou debatendo os conteúdos com os demais colegas e Tutores Online, limitando-se geralmente a buscas rápidas na Internet.

Quanto ao desenvolvimento das habilidades, percebe-se que os acadêmicos conseguiram sim desenvolver-se por meio da realização das atividades propostas. Organização e autonomia de estudos são indispensáveis para um aluno do ensino a distância, bem como cultivar o hábito da leitura, uma vez que a maioria dos materiais ainda é de forma escrita. Lendo os textos acadêmicos e científicos os acadêmicos ampliam seu vocabulário e a capacidade de interpretação dos textos, o também irá contribuir para a estruturação das ideias. Além disso, em cada disciplina cursada, uma das atividades avaliativas constitui-se da elaboração de uma redação, que unindo as habilidades mencionadas anteriormente irão desenvolver a habilidade de produção textual.

Sendo assim, as atividades propostas, quando realizadas com dedicação. Poderão sim promover o desenvolvimento de habilidades que irão acompanhar os acadêmicos em suas conquistas pessoais, acadêmicas e profissionais. Ressalta-se também que os acadêmicos que responderam esta pesquisa estão no início de sua caminhada acadêmica, de forma que estas habilidades ainda podem ser potencializadas até o fim da graduação.

Conclusões

A realização desta pesquisa contribuiu para melhor compreensão do processo de aprendizagem dos acadêmicos desta turma de educação à distância. Conhecendo as preferências, dificuldades e limites dos acadêmicos é possível definir

metodologias que irão potencializar o desenvolvimento de habilidades nestes acadêmicos.

Sendo assim, a pesquisa atingiu o objetivo proposto de identificar as habilidades desenvolvidas pelos acadêmicos de uma turma de Licenciatura em Informática, respondendo a problemática proposta. Sugere-se a aplicação deste mesmo questionário nos últimos semestres do curso de graduação, realizando uma nova análise acerca do desenvolvimento destas habilidades cognitivas.

Conclui-se ainda que busca pelo conhecimento potencializada pela educação à distância permite sim um desenvolvimento diferenciado dos acadêmicos, sendo que o fato de buscar o conhecimento de forma autônoma, acompanhada ou não por um tutor educacional, poderá estimular no sujeito a curiosidade e a sede de conhecimento que irá lhe proporcionar conquistas pessoais, acadêmica e profissionais.

Agradecimentos



Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina UNIEDU / Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES (agência financiadora).

Referências

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2012** – Resumo Técnico. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 02 out. 2015.

DECRETO Nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Online. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acessado em 10/05/2013, às 21h36min.

DECRETO Nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Online. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004/2005/Decreto/D5622.htm#art37> . Acessado em 10/05/2013, às 21h37min.

FORMIGA, Marcos; LITTO, Frederic M. **Educação a distância: O estado da arte.** Sao Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2007.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUÇO, Liane Margarida R; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Renote – Revista Novas Tecnologias na Educação**, V. 7 Nº 1, Julho, 2009.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em Educação a Distância: Moodle, web 2.0, redes sociais, You Tube, facebook, twitter, games, mundos virtuais.** Sao Paulo: Cengage Learning, 2012.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a distância e ensino superior: Introdução didática a um tema polêmico.** Sao Paulo: Senac São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, Flávia Cristina Brito. **A importância da EAD na formação de bibliotecários: uma visão da relação ensinantes e aprendentes.** 2010. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OTERO, Walter Ruben Iriondo. **Educação a Distância: Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas de Alto Nível em E-Learning.** 157p. Tese de Doutorado (Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2008.

SANCHO, Juana María et al. **Tecnologias para transformar a educação.** Tradução: Porto Alegre: Artmed, 2006.

SIMÃO NETO, Antonio. **Cenários e Modalidade de EAD.** Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade.** 8. ed. São Paulo: Érica, 2008.

FORMAÇÃO OMNILATERAL: em defesa da ampliação do papel da educação escolar

Alexandra Vanessa de Moura Baczinski
UNIOESTE/UFPEL
alexandra.vanessa@hotmail.com

RESUMO: O desafio deste trabalho reflexivo será provocar o debate em torno da defesa que afirma a educação escolar ter possibilidades latentes para contribuir com a formação omnilateral da pessoa, ainda que submetida aos ideais e condutas do sistema capitalista. Este estudo se justifica pela compreensão de que vivemos um momento histórico em que se faz necessária a apresentação de ideias que se contraponham àquelas que só apresentam o lado negativo da educação no capitalismo, bem como àquelas que não mais veem sentido na escola. O problema central que incita esta reflexão consiste em responder à seguinte questão: é possível pensar na escola enquanto espaço contraditório de formação dos sujeitos, que pode constituir-se numa força de ruptura, num espaço de luta e de formação omnilateral dos sujeitos? O objetivo principal deste estudo versa em discutir sobre a ampliação do papel da educação escolar brasileira, tendo em vista a organização de estratégias para a formação omnilateral, em tempos de capitalismo. A metodologia que será utilizada para atingir o objetivo proposto contemplará os pressupostos de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, seguindo o método de investigação do materialismo histórico e dialético.

PALAVRAS-CHAVE: Omnilateralidade; Educação escolar; Formação humana.

Introdução

O objeto de análise que fundamenta este trabalho reflexivo consiste em afirmar que *a educação escolar brasileira contemporânea – apesar das influências e determinações recebidas pelas políticas nacionais e internacionais, sempre em defesa da manutenção do modo de produção capitalista – é capaz de trabalhar contrariamente ao modelo reprodutor e contribuir significativamente com o processo de formação omnilateral dos sujeitos.*

O desafio deste trabalho será provocar o debate em torno da defesa de que a educação escolar tem possibilidades latentes para contribuir com a formação omnilateral da pessoa, ainda que submetida aos ideais e condutas do sistema capitalista.

Este estudo se justifica pela compreensão de que vivemos um momento histórico em que se faz necessária a apresentação de ideias que se contraponham àquelas que só apresentam o lado negativo da educação no capitalismo, bem como àquelas que não mais veem sentido na escola. É crescente o número de defesas pelo fim da escola, justificadas pelo argumento de que a instituição escolar não está mais em sintonia com as novas gerações. Diante disso, consideramos mister defender o processo de escolarização como um dos meios mais importantes para o desenvolvimento humano e ainda com possibilidades latentes de contribuir para formação total do homem, mesmo que inserida numa sociedade capitalista.

O problema central que incita esta reflexão consiste em responder à seguinte questão: é possível pensar na escola enquanto espaço contraditório de formação dos sujeitos, que pode constituir-se numa força de ruptura, num espaço de luta e de formação omnilateral dos sujeitos?

O objetivo principal versa em discutir sobre a ampliação do papel da educação escolar brasileira, tendo em vista a organização de estratégias para a formação omnilateral – em tempos de capitalismo. A metodologia que será utilizada para atingir o

objetivo proposto contemplará os pressupostos de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, seguindo o método de investigação do materialismo histórico e dialético.

Educação escolar e a possibilidade de formação omnilateral

O estágio atual de desenvolvimento da sociedade moderna exige dos sujeitos novas capacidades, habilidades profissionais e sociais, decorrentes do incontível crescimento das forças produtivas. Sendo a escola uma eminente instituição de formação humana torna-se profícuo o momento para pensar e reavaliar o seu papel. Neste contexto, onde a ideologia afluente dissemina padrões culturais de comportamento e de pensamento ausentando as capacidades reflexivas, crítica, de autonomia e de pensamento conceitual próprias dos seres humanos, impõe-se imprescindível uma análise crítica e reflexiva acerca do papel da escola estabelecendo a omnilateralidade como finalidade para o desenvolvimento humano.

A contemporaneidade é atingida por pungentes transformações que caminham em direção à desumanização, à destruição das múltiplas capacidades humanas, contribuindo de tal maneira com o desenvolvimento unilateral, parcializado, estratificado, por meio da retração do conhecimento e diminuição da autorreflexão, da consciência e do poder de questionar aquilo que lhe é posto.

Os padrões de comportamento e pensamento estabelecidos pelo sistema capitalista são forjados por meio de inúmeras instituições ideológicas, dentre as quais pode-se citar a escola. Historicamente a educação escolar tem realizado o papel de reprodutora de instâncias ideológicas, tendo sido criada para atender às necessidades sociais e econômicas inerentes ao modo de produção capitalista, em sua fase inicial. Portanto, o papel designado à escola burguesa foi a de formar os sujeitos no âmbito intelectual e profissional a fim de que estes pudessem se adaptar e

contribuir produtivamente com a configuração do novo modelo social.

Devido ao crescente desenvolvimento social e econômico dos países capitalistas, impôs-se a necessidade de ampliar o acesso à escola, tendo em vista a importância de todos, ou boa parte das pessoas, terem domínio – mesmo que de forma preliminar – dos códigos de escrita e dos cálculos matemáticos. A sociedade burguesa, portanto, passou a ter como meta a universalização da educação escolar, e a formação de todos os cidadãos a fim de fortalecer o desenvolvimento da sociedade e do capital. Nesse sentido, é preciso admitir que a escola cumpriu e vem cumprindo adequadamente seu papel, mesmo que para isso tenha colaborado para o esvaziamento e fragmentação do ser humano.

Com o fortalecimento do capitalismo conectado ao avanço econômico e tecnológico, novas qualificações profissionais foram agregadas como exigências ao trabalhador. Inicialmente trasladou-se para a máquina a potencialidade de realização de atividades manuais, antes executadas exclusivamente pelo homem. Com a continuada evolução tecnológica avultaram os recursos das máquinas permitindo que estas avançassem das atividades manuais e passassem a realizar também atividades intelectuais. As máquinas “inteligentes” não estão somente na indústria, estão no banco, no comércio, nas escolas, enfim, em todos os setores da sociedade.

Considerando que o homem, enquanto criador da máquina, precisa permanecer proeminente a ela, controlando-a, dominando-a, essa evolução indica que as qualificações do ser humano carecem de ser superiores hoje em relação a ontem.

[...] as transformações que vêm processando-se na base material da sociedade capitalista desde os anos de 1970, correntemente denominadas de Terceira Revolução Industrial, Revolução da Informática, Revolução Microeletrônica ou Revolução da Automação, vêm promovendo a transferência não apenas das funções manuais para as máquinas, como ocorreu na Primeira Revolução Industrial, mas também as próprias funções intelectuais. Do mesmo modo que, com a

Primeira Revolução Industrial, desapareceram as funções manuais particulares próprias do artesanato, dando origem ao trabalho em geral, agora também as funções intelectuais específicas tendem a desaparecer, provocando a necessidade de elevação do patamar de qualificação geral. Assim, se naquele período esse processo converteu a escola na forma principal e dominante de educação, atualmente parece que estamos atingindo o limiar desse mesmo processo quando o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais. O processo de produção automatiza-se; em outras palavras, torna-se autônomo, autorregulável, liberando o homem para a esfera do não trabalho. Generaliza-se, assim, o direito ao lazer, ao tempo livre, atingindo-se o ‘reino da liberdade’ (SAVIANI, 2014, p. 121-122).

Diante da configuração social atual, que transfere o trabalho manual e também intelectual do homem para a máquina, o sujeito é liberado para “a esfera do não trabalho”. Tal condição reconduz à imprescindibilidade de perseguir uma formação humana plena, uma formação que desenvolva a pessoa em suas múltiplas lateralidades.

O traslado de funções manuais e intelectuais do homem para máquina não a descaracteriza da função de instrumento de trabalho. Nesse caso, o ser humano mantém-se enquanto trabalhador e transformador da natureza, tendo a máquina como um instrumento, um meio para atingir tal finalidade. Portanto, é elementar que esta capacidade intelectual humana – criadora das inovações tecnológicas – seja desenvolvida em todas as pessoas.

Machado (2013) ao analisar a educação frente aos novos desafios tecnológicos reforça o argumento de Saviani, afirmando que a atual conformação tecnológica prevaemente no mundo do trabalho e na sociedade em geral exige maior qualificação do trabalhador, cuja configuração ultrapasse os limites impostos pela separação entre trabalho manual e intelectual, em direção a uma formação politécnica. Segundo Machado (2013, p. 186), “orientada pelo princípio da relação entre ciência e aplicação tecnológica, a

politecnia vai ao encontro das necessidades objetivas do desenvolvimento da base técnico-material, na direção dos atuais desafios”. Sendo assim, ante a eclosão tecnológica e a busca pelo desenvolvimento omnilateral, a formação politécnica é um desafio que deve ser enfrentado pela educação escolar.

A defesa da crescente inserção da tecnologia e do politecnismo na formação escolar culmina com a garantia de uma formação ampla, abrangente em diversas áreas profissionais, pondo fim à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e apontando para a superação da divisão entre teoria e prática. Uma vez que a tecnologia é resultado da unificação entre teoria e prática e a formação politécnica consiste num domínio amplo da técnica, a unificação desses dois elementos na educação escolar – politecnismo e tecnologia – consistiria numa “preparação pluriprofissional” (MANACORA, 2010, p. 52), contribuinte com o desenvolvimento do sujeito de forma omnilateral, independente de sua profissionalização, da sua especialização.

Considerando, no entanto, o modelo social hodierno é preciso atentar para o fato que embora as relações sociais capitalistas avancem e caminhem em direção à exigência de um novo homem – o qual supostamente necessita de uma formação politécnica – o capital tende a reconfigurar tais qualificações a seu favor. Quando a máquina agrega funções manuais e intelectuais, indicando a necessidade de um sujeito mais qualificado, com raciocínio rápido, com grande capacidade de interpretação, abstração e criação, o capital se apropria desse sujeito qualificado, explora suas capacidades, não lhe concede maior tempo livre, ao contrário, escraviza-o ainda mais com constantes exigências de qualificação e atualização.

Segundo Saviani (2014) o momento atual é de grande desenvolvimento das forças produtivas e tecnológicas, portanto, é chegada a hora de lutar pela socialização dessas conquistas. Converte-se fundamental uma ampla organização por parte dos trabalhadores a fim de que a produção do capital seja usufruída

por toda humanidade, o que significa lutar pelo fim da divisão do trabalho e do processo desumanizador ao qual está submetida a classe dominada. Cumpre ainda trabalhar em prol do desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas lateralidades, visando à formação omnilateral e a emancipação humana.

Frente à necessidade de uma revolução consciente e voluntária, torna-se imprescindível o papel da educação escolar como um meio de formação ampla do sujeito. A superação do capitalismo será precedida por um processo de transição, e, portanto, fortalecer o papel contraditório da escola e fazer vislumbrar suas potencialidades latentes de emancipação humana é tarefa impreterível.

A escola é uma instituição que tem em seu seio a contradição. Por um lado, tem a função de atender às imposições do capital, contribuindo assim com o desenvolvimento da sociedade; por outro, configura-se como instituição formadora de homens, logo, ao mesmo tempo em que forma o homem egoísta, o cidadão submisso e individualista, tem potencialmente condições para ir além, para humanizá-lo, para desenvolvê-lo de forma ampla, abrangendo o máximo das faculdades eminentemente humanas.

Essas contradições se constituem em espaços, em brechas, que podem ser aproveitadas para avançar os limites impostos à escola, evoluir enquanto indivíduo e por fim superar o modo de produção capitalista. Contudo, a luta pela formação omnilateral não pode acontecer de forma ingênua, desconsiderando as inúmeras determinações que limitam a ação da escola, nem mesmo deve-se permitir a predominância do pessimismo, desacreditando de qualquer possibilidade de transformação. É fundamental, portanto, conhecer o fenômeno educativo, seus determinantes e suas contradições, para então, a partir dessas últimas estabelecer estratégias de ação em busca de uma educação omnilateral e emancipadora.

Ao exigir um novo homem, novos valores ganham destaque como a criatividade, polivalência, e destreza diante das novas tecnologias. Frente a isso, defendo a importância de formar esse novo homem superando os limites do capitalismo, como nos casos da polivalência e da unidimensionalidade, objetivando formar um sujeito com qualificações superiores àquelas exigidas pelo capital, um sujeito que ultrapasse as condições de polivalência em direção a politecnia, superando a unilateralidade pela omnilateralidade. Nessa direção, entendo a omnilateralidade como um meio formativo de sustentação para esse novo homem.

Defender a transformação da sociedade, a redistribuição de renda, a socialização dos saberes de maneira igualitária e a formação omnilateral, não implicam em negar todo avanço histórico, cultural e tecnológico pelo qual a humanidade passou – especialmente nos últimos anos. Mesmo numa sociedade organizada a partir de um novo modo de produção, ainda assim manter-se-á a necessidade da produtividade, da indústria e do progresso tecnológico, visto que o desafio deste novo modelo social e econômico será a socialização da riqueza e não da pobreza.

Essa defesa contempla aquilo que afirmou Marx (2010^a, p. 108) “o homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total”. É sabido que uma formação omnilateral só será possível numa sociedade sem divisão de classe, no entanto, o verbo *apropriar*, usado por Marx indica um movimento e não a posse propriamente dita. Ou seja, o ser humano *vai se apropriando* – ainda no capitalismo – até chegar a omnilateralidade de forma plena.

O ápice do processo emancipatório é a verdadeira posse da essência omnilateral, a qual se efetivará quando da superação do capitalismo, contudo, para alcançar este estágio carece-se de um processo, cujo movimento nasce no ventre da sociedade capitalista.

Segundo Marx (1978) o desenvolvimento pleno das faculdades físicas e mentais dos sujeitos, assim como a apropriação universal dos meios de produção, por parte da classe trabalhadora,

é condição para suplantação da divisão do trabalho e da propriedade privada – inerentes ao modo capitalista de produção e distribuição.

[...] a propriedade privada só pode ser abolida quando os indivíduos atingiram um nível de desenvolvimento universal correspondente à universalidade das trocas e das forças produtivas existentes, de que só indivíduos desenvolvidos universalmente podem apropriar-se, fazendo disso o objecto da sua livre actividade de vida (MARX, 1978, p.250).

Por tais razões, reiteramos a importância do objeto desta reflexão crítica, que consiste em provocar o debate em torno das possibilidades de a educação escolar concorrer para a formação omnilateral do ser humano.

A busca das possibilidades para uma formação omnilateral não pode deixar de contar com a indispensável atuação da classe trabalhadora enquanto revolucionária. O Estado, sendo um espaço também contraditório de disputa de poder, não será, possivelmente, o protagonista de ações “revolucionárias”. Ou seja, não se deve esperar do Estado propostas políticas ou pedagógicas que caracterizem a busca pela emancipação humana; esse intento será marcado sobremaneira pela atuação revolucionária da classe trabalhadora.

Logo, sem deixar de considerar os inúmeros fatores políticos, econômicos e culturais que interferem no trabalho e na organização escolar, defendemos que esses profissionais – enquanto classe trabalhadora – são responsáveis e podem constituir-se protagonistas de um processo de transformação da educação, visando um ensino e uma aprendizagem que alavanquem o desenvolvimento total do ser humano, em suas múltiplas lateralidades.

Omnilateralidade e educação escolar: processo de formação humana

Analisar a educação escolar em busca de reconhecer nela condições para promover uma formação humana omnilateral, requer uma reflexão em torno do conceito de homem, cultura e

estética, por constituírem-se elementos imanentes ao processo de formação do ser humano.

Ao diferenciar o ser humano dos animais irracionais identifica-se o forte papel da cultura. O desafio de saciar a fome ou o atendimento as necessidades de sobrevivência (abrigo/moradia), é enfrentado pelos animais de acordo com as determinações biológicas gravadas na memória biológica de cada espécie, portanto, suas ações frente a tais desafios estarão limitadas a estas determinações. Já o ser humano enfrentará tal desafio subsidiado por conhecimentos adquiridos historicamente, acrescida da criatividade de cada ser individual, vinculado e submetido aos condicionantes materiais, sociais e aos preceitos estabelecidos culturalmente.

As ações humanas, portanto, mesmo quando relacionadas ao atendimento de necessidades vitais, biológicas, não estarão motivados pelo instinto, como no caso dos animais irracionais, e sim serão compostas adequadamente os imperativos dos valores (moral) e da beleza, convencionados social e culturalmente. Os homens, segundo Suchodolski (1977, p. 81) “(...) se elevem por encima de la existencia biológica a la cual los animales se hallan completamente supeditados y que sólo en parte determina la vida humana”. Ou seja, as necessidades vitais do ser humano determinam parcialmente seu modo de vida, pois para este o mais importante não é a luta pela sobrevivência, mas a busca por viver de determinada modo, com condições específicas de vida. E desta maneira o ser humano cria sua existência de forma autêntica, original e expressiva, tendo impresso em si as determinações culturais, preambularmente criadas por ele.

Omnilateralidade, portanto, só pode ser compreendida a partir da visão dialética de homem, trabalho, sociedade e educação. O ser omnilateral é o ser humano desenvolvido plenamente em suas diversas lateralidades (intelectual – razão e emoção – artística, espiritual, física e dos sentidos) capaz de apropriar-se do mundo/objeto/natureza de forma plena, formando-se e

transformando-se constantemente pelas relações sociais, com os homens e com o mundo.

Essa definição de omnilateralidade permite compreender a interdependência entre o homem e a natureza para o processo de humanização. Considerando que o ser humano transforma a natureza, objetiva-a e humaniza-a, objetivando-se e humanizando-se reciprocamente por meio desta relação. Para apropriar-se da natureza de forma omnilateral, o homem prescinde de um desenvolvimento omnilateral. Logo, o pleno desenvolvimento humano e a apropriação da natureza estão um para o outro de modo intenso e indissociável. Por essa razão vale lembrar que formação omnilateral do ser humano constitui-se num longo movimento de responsabilidade das diversas instituições sociais, familiares, bem como de todos os fatores determinantes e constituidores do homem. A escola, por ser considerada uma instituição privilegiada para formação humana, tem-se evidenciado seu grande potencial enquanto promotora da formação omnilateral do ser humano, ainda que reconhecidos seus limites impostos pelo modelo societário a quem está servindo.

Se a cultura, segundo a teoria do materialismo histórico, não é produto ideológico nem mesmo uma determinação natural, imutável, a educação das novas gerações necessitam de uma escolarização que contribua para a apropriação pelo ser humano deste mundo cultural, por meio de atividades que desenvolvam neles a consciência do seu papel social – sujeitos determinados e determinadores da cultura e das relações sociais como um todo – suplantando, portanto, atos educativos que sublinhem ações instintivas e ou pré-determinadas, estabelecidas pela natureza como imutáveis.

As novas gerações carecem de formação, sobretudo escolar, que as credite a compreender o mundo como mutável, produto das relações humanas sociais, portanto, transformável. Somente com a superação da visão determinista por uma visão dialética acerca do mundo e do próprio homem, a humanidade conquistará unidade

em busca de reais transformações sociais, econômicas e culturais, cujas consequências provocarão transformações no próprio homem.

Torna-se, portanto, urgente a valorização da ética e da estética, assim como da razão em igualdade com a emoção, no processo escolar de formação do homem, reconhecendo-os como elementos indispensáveis para a formação omnilateral do sujeito. A estética, enquanto fundamento educativo, deve ser valorizada e suplantada da condição de inferioridade em relação a dimensão intelectual. É preciso, portanto, o reconhecimento da arte, do belo, do gosto, do estético como um meio necessário para formar o homem a partir dos preceitos da moral e da ética.

Segundo Schiller (apud BARBOSA, 2004, p. 41) “sou um ser sensível desde muito antes de chegar a me conhecer como inteligência, e embora a razão em mim tenha moralmente a *prerrogativa*, a natureza em mim sempre tem fisicamente a *dianteira*”. Logo, enquanto a natureza humana nos limita e determina, a razão nos amplia e liberta. A liberdade alcançada pela razão é conquistada na passagem do natural ao moral por meio da experiência estética, do sensível. Portanto, razão não se sobrepõe a emoção, assim como o contrário também não é verdadeiro.

A sociedade em que vivemos está organizada com base na razão, a escola, enquanto instituição privilegiada para formação de homens está estruturada (física e metodologicamente) a partir dos fundamentos racionais. A sensibilidade, os sentidos, enfim, a formação estética, permanece fragilizada, menosprezada, a fim de atender o objetivo de formar o homem unilateral, adequado ao modo de vida estabelecido nas sociedades classistas.

Os sentimentos e as emoções humanas são valorizados nesta sociedade quando utilizadas como meio de manipulação e exploração social, econômica e cultural. Ou seja, associadas as necessidades de consumo, a prevalência para a competição, individualidade, a busca incessante pela propriedade, o descompromisso social, enfim, as emoções são muito bem

utilizadas pelo capital diante da necessidade de garantir seu fortalecimento e permanência.

Menosprezar a emoção, portanto, além de ser uma forma de fragmentar o humano, também contribui para sua alienação, tornando-o estranho a si mesmo, na relação com os demais seres humanos, e com o produto do seu trabalho. A estética, portanto, precisa ser compreendida não como uma teoria pura da arte, mas como um grande potencial de crítica social, enquanto desestabilização dos modelos de racionalidades próprios da modernidade.

Entendendo o homem como um ser social que se compõe nas relações com os outros homens e com a natureza, compreendendo a cultura como produto humano, estabelecida nas relações sociais e econômicas no decorrer da história, a formação desse homem requer uma concepção de educação que ultrapasse os limites estabelecidos pela cultura classista, onde a educação escolar é vista como uma instância social que tem a tarefa de introduzir os seres humanos no mundo cultural.

Importa defender a necessidade de uma escola que contribua com o processo de revolução social e econômica, afetando de modo pungente a consciência dos sujeitos que dela participarem a fim de provocar em cada homem o reconhecimento da necessidade de transmutação. Levando em conta a importância de uma formação omnilateral, muni-los de conhecimento, e desenvolvê-los em suas múltiplas lateralidades, com o objetivo de subsidiá-los em ações revolucionárias.

Nesse sentido, apesar dos limites reconhecidos para a concreção de um projeto formativo omnilateral numa realidade capitalista, a possibilidade encontra-se circunscrita nas contradições intrínsecas à instituição escolar, ou seja, nos movimentos dialéticos próprios da relação do homem com a sociedade. Logo, é possível afirmar que o movimento em busca da formação humana omnilateral pode ter seu prelúdio marcado ainda na sociedade capitalista, compondo-se enquanto uma força

contraditória que rompe no seio da sociedade atual com vistas ao sobrepujamento deste modelo societário.

Considerações finais

Apesar dos limites circunscritos a este estudo crítico reflexivo, finalizamos esta reflexão reforçando a necessidade de uma escola que promova atividades formativas ultrapassando a formação unilateral, que almeje a formação do novo homem, responsável com o processo de transformação social.

Dizer que é preciso superar a formação unilateral para o trabalho, portanto, não significa dizer que não se deve formar para o trabalho. A educação tecnológica é extremamente importante para o sujeito, visto que é pelo trabalho que nos transformamos enquanto homens e transformamos a natureza, nesse sentido a própria tecnologia é produto do trabalho humano, logo, sua socialização é necessária. Igualmente, educação tecnológica não se limita a formação técnica polivalente como se tem ofertado atualmente aos estudantes brasileiros. Defendemos aqui a formação politécnica, aquela em que o sujeito obtém o domínio intelectual da técnica, que se opõe a formação superficial de um sujeito multitarefa. A politecnia configura-se como um passo inicial em direção ao desenvolvimento pleno do ser humano.

Essa defesa se justifica por entender que mediante uma formação omnilateral, o sujeito desenvolvido em todas suas dimensões terá a possibilidade de tornar-se livre, crítico e transformador da sociedade atual. É uma tentativa de encontrar um caminho possível, dentro da sociedade capitalista, para formar a classe trabalhadora com potencialidades para se tornar uma classe revolucionária em busca de uma sociedade sem classes.

Designar à escola a tarefa de contribuir com a formação omnilateral do homem implica em valorizar a teoria e a prática, valorizando tanto as tarefas intelectuais, como as atividades práticas e sociais. Nesse sentido, defende-se o posicionamento de

que a educação – por meio do desenvolvimento intelectual, cultural, artístico, político, científico – pode contribuir com a transformação da consciência do sujeito, com isso, possibilitando a esse homem a transformação não só de sua consciência, mas de suas ações práticas nas diferentes esferas da sociedade. A partir dessa composição de sujeitos que pensam e agem de modo diferente, visualiza-se a possibilidade de um processo real de transformação da sociedade.

Referências

BARBOSA, Ricardo José Corrêa. **Schiller & a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; [Uberlândia, MG]: Universidade de Uberlândia, 1981.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A educação e os desafios das novas tecnologias**. In: FERRETI, Celso João. [et al.]. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. – 16.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. – 2.ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010^a.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

Eixo 6:

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS
POLÍTICAS CURRICULARES**

O ENSINO DE HISTÓRIA NA POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA: DO CARÁTER EUROCÊNTRICO AO DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Luthiane Miszak Valença de Oliveira
Universidade Federal da Fronteira Sul
E-mail: luthimv@hotmail.com

Oto João Petry
Universidade Federal da Fronteira Sul
E-mail: oto.petry@uffrs.edu.br

Resumo:

Este trabalho tem o objetivo de contextualizar o ensino-aprendizagem de História nas políticas curriculares brasileiras. É resultado de pesquisa bibliográfica e documental, que segue em desenvolvimento na escrita da dissertação da autora deste artigo. Está organizado em sessões que caracterizam o ensino-aprendizagem deste componente curricular em momentos significativos da história de nosso país. Inicialmente um ensino eurocêntrico e elitista, em seguida um caráter cívico e nacionalista. Um caráter autoritário, mercadológico e utilitarista iniciado a partir da Ditadura Militar em 1964. E por fim, um caráter humanista impulsionado a partir da reabertura política e da aprovação da LDB 9.394/1996. A qual impulsionou a elaboração de muitas políticas curriculares como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Planos Nacionais de Educação e especialmente, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul que conferiram um papel mais integrador às áreas do conhecimento desafiando a prática de um trabalho coletivo e interdisciplinar e buscando a formação humana e integral do educando. Políticas curriculares, as quais os docentes

precisam conhecer e apropriar-se delas de maneira a estabelecerem mudanças em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: políticas curriculares; ensino-aprendizagem; História; Ensino Médio.

Introdução

O presente trabalho faz parte da pesquisa dissertativa que versa sobre as configurações e as intencionalidades do ensino de História nas políticas curriculares brasileiras, com destaque àquelas implementadas no Estado do Rio Grande do Sul. Desta forma, apresentaremos uma retomada histórica do ensino deste componente curricular, apontando as principais mudanças, especialmente no campo do currículo.

Esta contextualização do ensino de História nas políticas curriculares tem grande importância para entendermos as mudanças sociais que impulsionaram a criação de novas políticas curriculares, bem como as características destas. Desta maneira, organizamos esta escrita em sessões que caracterizam as políticas curriculares para o ensino de História em diferentes momentos históricos de nosso país. Na parte final apresentamos algumas perspectivas a cerca do ensino-aprendizagem deste componente curricular na contemporaneidade a partir de indicativos do trabalho dissertativo que segue em desenvolvimento.

O ensino de história: considerações sobre seu caráter eurocêntrico e elitista

Ao considerarmos o objetivo de construir uma reflexão a respeito do percurso deste componente curricular, devemos considerar pelo menos dois aspectos fundamentais: a) não é possível falar em ensino de História no Brasil sem levar em consideração que a construção do seu currículo baseia-se em

conceitos e modos eurocêntricos de ver a sociedade, de maneira que a História de nosso país (e aqui utilizamos o termo História como a trajetória de construção de nosso país, repleta de tensionamentos, disputas, negações e afirmações de sujeitos diversos), foi construída a partir de processos colonizadores que conseqüentemente foram refletidos na formação da sociedade, de suas escolas e de seus currículos; b) dessa maneira, as propostas curriculares que orientaram o ensino de História foram mudando em consonância com as transformações sociais, ocorridas nas diferentes fases da História de nosso país que passou por períodos democráticos, autoritários e redemocratização.

Ao afirmarmos que a construção da História como disciplina segue princípios eurocêntricos, destacamos as reflexões de Horn e Germinari (2010), ao apontarem que a disciplina e seu objeto histórico vai se construindo a partir da modernidade (século XVI- XVII), já que, segundo os autores, nos escritos produzidos na Antiguidade Greco-romana e no período Medieval, não havia uma definição do objeto de estudo de História como disciplina, apesar de já existir um certo rigor metodológico. São os grandes acontecimentos da modernidade como o(s) Renascimento(s), a Reforma Religiosa e o Iluminismo que, “proporcionaram um certo progresso quanto às técnicas de elaboração teórica (veracidade dos fatos), o século XVIII foi rico no campo da teoria e das concepções de História, propriamente ditas” (HORN e GERMINARI, 2010, p. 25).

Enquanto que na Idade Média a visão histórica estava pautada no dogmatismo conceitual religioso e alicerçado na Escolástica, foi a partir do Iluminismo que a História passou a constituir seu papel científico mesmo com um caráter tradicional: relatava acontecimentos oficiais, como tratados e guerras, sempre destacando e criando heróis nacionais, com um caráter essencialmente narrativo, que não tinha preocupação de

problematizar os acontecimentos, ou mesmo em relatar as versões dos “excluídos da História”, o cotidiano social, as diversas

narrativas, o que mais tarde vem a se tornar objeto de estudo da Nova História Cultural.

Assim, é no final do século XIX, na Europa, que a História surge como disciplina escolar autônoma, acompanhando a formação dos Estados Nacionais e os movimentos de laicização da sociedade: “A História nasce enquanto disciplina nas propostas curriculares, tendo como grande temática o Estado-Nação. Ou seja, a nação passa a ser objeto assumido pela História” (HORN e GERMINARI, 2010, p.27).

Da mesma maneira, no Brasil, a História se constituiu como disciplina de forma idêntica a Europa, propondo um ensino laico em oposição ao discurso religioso, defendendo uma História Universal, herdando inclusive a organização curricular francesa da divisão em: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Nesse sentido, Nadai (2009) afirma que:

No Brasil, a constituição da história como “matéria de pleno direito” no dizer de Furet ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil. [...] no campo pedagógico, a História, no Brasil, evoluiu das dificuldades iniciais em se conceber certo consenso do alcance, programa, objeto e método da história da civilização ao alinhamento total, ainda no século XIX, com duas vertentes assinaladas anteriormente para a Europa: “a história é a nação, a história é a civilização” (NADAI, 2009, p.28).

A Fundação do Colégio Pedro II, estabelecimento padrão de estruturação do ensino secundário no Brasil, confirma as influências europeias e a busca por um ensino com caráter mais literário e narrativo do que científico para os estudantes desta etapa de ensino. Segundo Souza (2008), os estudos secundários que se organizavam após a independência de nosso país tratavam de um grupo restrito, pertencentes as elites brasileiras, filhos de comerciantes, de profissionais liberais, de industriais e herdeiros de grandes latifúndios agrários. Diferentemente da escola primária que, segundo a autora, “configurou-se como a escola republicana

por excelência, identificada com a nação, com sentimento de pátria e com as noções de progresso e modernidade” (SOUZA, 2008, p. 89).

Nesse mesmo aspecto, Abud (2012, p. 29) destaca que “a trajetória da história como disciplina escolar, no Brasil, não foi tranquila, tanto em relação à sua introdução na grade curricular da escola secundária quanto à elaboração de seus programas. Desta maneira, configurava-se neste primeiro momento um ensino elitista, e que passava a ter como grande questão a ser proposta em seu currículo a questão do incentivo ao um sentimento nacionalista.

3. O ensino história: considerações sobre seu caráter cívico e nacionalista

O ensino secundário, delineado até este momento, chega ao final do Império em extrema precariedade e desorganização. Assim, segundo Souza (2008), a partir da instauração da República, reformas nesta etapa de ensino vão ser propostas buscando dar-lhe maior organicidade, desta maneira a cultura clássica foi muito criticada na Europa, sendo acusada de ser conservadora e alienada das necessidades e avanços da vida moderna, como destaca a autora: “os intelectuais interrogavam qual o sentido dos jovens aprenderem línguas “mortas” e qual era a utilidade de cultura retórica e classista transmitida nos colégios (p. 94).

A partir destes aspectos que o ensino secundário no Brasil passou por um conjunto de reformas que propuseram o questionamento de seu objetivo clássico, para o científico, inserindo elementos nacionais nas disciplinas, inclusive na disciplina de História. Nesse sentido, Souza (2008) destaca elementos escritos por Oliveira (1990) que afirmam que no século XX, além da atenção para os exames preparatórios, os programas do ensino secundário apresentavam um nacionalismo marcante e a identidade nacional, inclusive com a afirmação da língua portuguesa como língua da

nação brasileira. Ainda sobre esse mesmo aspecto a autora aponta que:

Em disciplinas como história e geografia, o conteúdo nacional esteve fortemente vinculado à construção da nacionalidade. Interpretar o Brasil foi um desafio para os intelectuais no início do século XX, construindo uma necessidade política para a construção do Estado Nacional Republicano. A escrita da História do Brasil, de cunho marcadamente patriótico, protagonizada desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, enriqueceu-se nas primeiras décadas do século XX (SOUZA, 2008, p. 102-103).

É nesse mesmo sentido que Abud (2012) aponta que desde o início do século XX a produção intelectual e política do Brasil era ocupada pela questão da formação da nacionalidade e da identidade nacional brasileira. Práticas como o escotismo, discursos, juramentos, cantos cívicos, festividades nacionais, valorização e exaltação dos símbolos e heróis nacionais, valorização da pátria, passaram a fazer parte do cotidiano das escolas brasileira. Em diálogo com estes aspectos Bittencourt (2009) afirma que:

A tarefa da escola pública tornava-se mais complexa ao se ver obrigada a introduzir, para alunos provenientes de diferentes setores sociais, formas de socialização comuns a todos e contraditoriamente inculcar um conteúdo alicerçado nos feitos das “elites”, únicos agentes dignos de figurar no rol dos construtores da nação. A missão da escola relativa ao ensino das tradições inventadas- preferencialmente a coesão nacional em torno de um passado único, construtor da nação- justificava a preocupação na organização das atividades cívicas criadas para reforçar essa memória (BITTENCOURT, 2009, p. 59).

Nesse mesmo sentido, Abud (2012) afirma que a partir da década de 1930 (e durante a era Vargas), nacionalismo e pensamento autoritário andavam juntos em nosso país. O Estado brasileiro que se encontrava em formação tinha a responsabilidade de construir um sentimento de nacionalidade de maneira a conseguir conduzir as massas, que seriam guiadas pelas elites.

Dessa maneira: “os programas de Ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo” (ABUD, 2012, p. 34).

O ensino de História nesse período mantinha-se alicerçado no desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. Sob esse aspecto, Abud (2012) destaca que a História era considerada a “genealogia da nação”, visto que três pilares compunham a formação desse sentimento nacional: unidade étnica, administrativa e territorial e unidade cultural, sendo que os livros didáticos enfatizavam a construção desse nacionalismo e adoração dos heróis. A História como disciplina escolar “servia a formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o que concebia como ‘sentimento nacional brasileiro’” (Idem, p. 39).

Após a queda de Getúlio Vargas do poder e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 aprovada em dezembro de 1961, os programas de ensino de História seguiam uma concepção pragmática, que tinha como objetivo formar os cidadãos aos moldes e interesses do Estado. Nesse momento o país vivia um forte período de industrialização que, segundo Abud (2012), pode ser refletido no campo do currículo educacional:

A partir de 1961, passou-se aos governos estaduais a atribuição de elaborar os programas da escola secundária. A LDB representou também, uma “americanização” do currículo, promulgada no contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão de obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente, um processo de tecnização escolar (Idem, p. 39).

Nesse contexto, na década de 60, a História e também a Geografia perderam muito espaço no currículo, empobrecendo seu ensino. Outras mudanças aconteceram como a substituição destas duas disciplinas por Estudos Sociais no colegial e também pela

criação de novas disciplinas como a Educação Moral e Cívica no 1º grau e a Organização Social e Política do Brasil (OSP) no 2º grau. O Brasil vivia sob uma lógica educacional tecnicista: com esvaziamento dos conteúdos; um ensino pautado na decoreba de datas, fatos e nomes importantes na História; tendo o intuito de fortalecer o nacionalismo; e com a educação organizada por um Estado controlador e autoritário, que veio se consolidar a partir do Golpe Militar de 1964, que inaugurava um longo período de Ditadura Militar no país, como destaca Nadai (1992):

A ditadura implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder (NADAI, 1992, p. 15).

As disciplinas de História e Geografia constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, integrados a temas de Geografia centrados nos círculos homocêntricos. Os conteúdos desses componentes curriculares foram “esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964” (PCNs, 2001, p. 26). A Educação Moral e Cívica foi instituída em caráter obrigatório como prática educativa e também como disciplina nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país. Apoiava-se nas tradições nacionais e tinha como finalidade:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a

compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-

econômico do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969, art. 2º).

A proposta do ensino de Moral e Cívica formalizava um projeto político no âmbito pedagógico proposto pelos militares que comandavam o país, transformando a escola num espaço privilegiado para afirmação dos projetos de sociedade e Estado que se busca instituir. Estava pautada no civismo e no nacionalismo. Nesse mesmo contexto, é implantado no Brasil o Ato Institucional Nº 5 (AI- 5), de maneira a aumentar a repressão das crescentes revoltas populares que existiam no país, contra a Ditadura Militar.

Em cada um dos itens os quais explicam a finalidade da Educação Moral e Cívica, podemos destacar a presença da ideologia religiosa, ou seja, a falta da laicidade da educação, o fortalecimento do sentimento nacionalista e a busca por unidade nacional, a qual se fazia necessária para que os militares se mantivessem no poder, o culto aos símbolos e aos heróis nacionais como maneira de construir e manter essa unidade nacional. E o valor a moral e a ética, bem como a obediência as leis, de maneira que estes sujeitos não questionassem o regime autoritário sob o qual viviam.

A Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa foi ministrada com a adequação em todos os graus e ramos de escolarização. Nas escolas de grau médio, além desta, foi ministrado o componente curricular “Organização Social e Política Brasileira (OSPB)”. No Ensino Superior, inclusive na pós-graduação foi implantado os “Estudos de problemas Brasileiros”.

A OSPB tornou-se obrigatória, junto a Educação Moral e Cívica e quando da sua implantação foram excluídas do currículo as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Para o OSPB e para o

Civismo devem convergir não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma “efetiva tomada de consciência da cultura brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1969). Desta maneira, as leis e políticas educacionais que orientavam a organização dos currículos escolares tinham como um de seus eixos transformar as escolas e sua estrutura curricular num verdadeiro veículo de propaganda do sentimento nacionalista e do ideário desenvolvimentista, sustentáculos da Ditadura Militar.

4. Um caráter mercadológico e utilitarista e o acirramento do caráter nacionalista e autoritário

Foi a partir do golpe de 1964, que as empresas da educação alcançam notável expansão. Na medida em que o Estado criou mecanismos expressivos de ordem legal, que abriram espaço à iniciativa privada, a educação passou a ser como um negócio rentável. Os governantes militares tentaram deixar de financiar a educação pública e gratuita e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede privada. Nesse sentido, dialogamos com Germano (2011):

Na área educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos foram comprometidos com o capital privado, repassando as verbas para as escolas particulares. A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior. Apenas numa pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, enquanto significativa fração do povo não teve nem mesmo o acesso à escola (GERMANO, 2011, p.182).

Assim, a política educacional da Ditadura Militar, segundo Germano (2011), se desenvolveu em torno dos seguintes eixos:

- a) Controle político e ideológico da educação escolar.
- b) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a

“teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista, mais evidente na reforma do 2º grau, através da pretensa profissionalização. c) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. d) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

A Reforma de 1º e 2º graus, lei 5692/1971, foi publicada na fase áurea da repressão, num contexto em que começa a despontar a oposição armada ao regime, mas também momento em que obtém maior grau de consenso e legitimação social (repúdio às ações armadas e êxito da política econômica). Ao ser decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, assume uma configuração ainda mais radical com

relação à “preparação para o trabalho”, em “consonância com as necessidades do mercado de trabalho”, tanto é assim que o Artigo 5º parágrafo 1º estabelece o seguinte:

O currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de 1º grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantemente nas finais; b) no ensino de 2º grau, predomine a parte de formação especial.” Diz mais o parágrafo 2º, alínea a, acerca da formação especial: “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971).

Dessa maneira o currículo apresentado a partir dessa reforma educacional passa a ter um discurso utilitarista, pois tem como preocupação fundamental a profissionalização, de maneira a manter a estrutura social em vigor, a qual tem relações diretas com o capitalismo. Além disso, segundo Germano (2011), uma fundamentação cristã na defesa da profissionalização junta-se com o discurso dos militares, assim “intelectuais militares e eclesiásticos unem-se, pois, em torno dos mesmos propósitos”

(GERMANO, 2011, p. 181). Apesar de apresentar um discurso igualitarista no âmbito escolar, era meramente formal e abstrato, pois na realidade predominava a desigualdade econômica.

5. Um ensino de história humanista: perspectivas para o ensino de História na atualidade

A partir de 1980, uma nova mudança na estrutura social brasileira, a reabertura política, lenta e gradual que se efetiva em 1985, traz consigo grandes discussões e reflexões sobre o ensino de História e seu currículo. Torna-se marcante a insatisfação dos historiadores, professores e pesquisadores, com o papel renegado que a disciplina assumiu durante a ditadura militar, levando a uma descaracterização das Ciências Humanas.

Assim, várias discussões e questionamentos sobre a forma tradicional de ensinar História acontecem, junto da luta pelo seu retorno no currículo oficial em todos os níveis de ensino. Esses movimentos são fortalecidos com a formação de associações como a ANPUH e AGB e com a valorização do profissional de história a partir da criação de cursos de Pós-Graduação. Nesse sentido, destacamos a escrita de Abud (2012):

A lei 5.692/91 introduziu grandes e profundas modificações no ensino fundamental, excluindo a História e a Geografia como disciplinas independentes no currículo do recém criado 1º grau de oito anos. Cada um dos estados brasileiros buscou soluções próprias para as questões que a reforma apresentava. De modo geral rejeitavam-se os

Estudos sociais, que pretendiam- tirando da História e Geografia seus métodos próprios de produção de conhecimentos - excluir do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira. Os professores buscavam dentro de suas próprias condições regionais e através das entidades representativas, como ANPUH e AGB, soluções para a questão do ensino de História e Geografia, enfim, recuperado nos anos 80, após o início do processo de redemocratização do país. Os instrumentos para isso foram encontrados em suas próprias escolas, com seus próprios meios (ABUD, 2012, p.40).

Nesse mesmo sentido dialogamos com Nadai (1992) no momento em que sinaliza que a partir do final da Ditadura Militar e a conseqüente formação de um estado constitucional, emergem novas propostas curriculares para o ensino de História, variadas em métodos, estratégias ou conteúdos, mas que seguem as seguintes perspectivas: 1) aceita-se a ideia de um saber escolar não correspondente nem a justaposição nem à simplificação da produção acadêmica; 2) reconhecimento de que o domínio da história universal, tal como vinha sendo tratada pela tradição acabou-se; 3) reconhecimento de que ensinar História é também ensinar seu método e, portanto, aceitar a ideia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada; 4) superação da dicotomia ensino e pesquisa. Compreende-se que o ponto de partida do currículo deve ser resultante a interação alunos/professor, do meio social; 5) compreensão de que alunos e professores são sujeitos da História (do processo escolar, do trabalho comum, da vida e do devir), são agentes que integram a construção do movimento social; 6) tem se procurado viabilizar o uso de fontes variadas e múltiplas, com o objetivo de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos (NADAI, 1992, p. 159-160).

A partir das características apontadas acima, destaca-se uma nova forma de pensar o currículo de história em nosso país: desfazendo o “mito” de uma História universal e heroicizada, levando-se em conta as diversidades e particularidades, desfazendo a uniformidade, passa-se a levar em conta a história daqueles que foram excluídos do processo histórico, a escrita e o estudo da História, levam em conta a micro-história.

O currículo de história passa a ser considerado um elemento produzido culturalmente, na interação do educador com os educandos e destes com o meio social, levando em consideração o papel deste currículo em proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia e participação. Com uma compreensão da disciplina de história “viva”, enquanto movimento social que pode ser produzido a partir da memória e de

diferentes fontes as quais podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem desta. Nesse sentido, destacamos a escrita de Nadai (2009):

O que está em jogo, o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino- que emergiu, como dissemos, só muito recentemente entre nós, na década de 1970, é o fato de se identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história e, em decorrência, do devir histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira. Essa história, no dizer ainda de Furet, “persegue os segredos das sociedades e já não os das nações”, embora não os perca de vista, “mesmo quando refaz o passado a partir de ângulos de aproximação diferentes dos anteriores, clarificando desta maneira o nacional através do social (NADAI, 2009, p.34- 35).

Reafirmando a perspectiva anunciada por Nadai (2009), a partir dos anos 1970, podem-se perceber mudanças no modo de conceber o ensino de história. Discussão essa que seguiu nos anos 1980 e 1990, sendo efetivada na criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (lei 9394/1996). Esta lei estabeleceu diversas mudanças no ensino deste componente curricular, as quais foram regulamentadas na criação de Parâmetros.

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN, 1998), bem como nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM, 2000).

Documentos criados para servir de apoio nas discussões do currículo e ao planejamento das aulas e projetos escolares, bem como proporcionar formação aos profissionais da educação, a partir de referências postas como bases de discussão nacionais, permitindo que a partir delas, cada escola planejasse seu projeto pedagógico.

Destacamos aqui, os PCNEM (2000), em sua parte IV onde trata das Ciências Humanas e suas tecnologias, na qual fazemos leitura acerca dos conhecimentos de História. Apresenta uma proposta curricular que leve em conta a identidade, a construção

da cidadania e que possibilite que um “Ensino Médio de caráter humanista capaz de impedir a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional das disciplinas escolares” (PCNEM, 2000, p. 21).

Estas políticas curriculares começam a delinear outro caráter para o ensino-aprendizagem de História no Brasil, pois se inserem no contexto de propostas curriculares que centradas no papel do educando como cidadão atuante na sociedade em que vive, sendo capaz de fazer transformações sociais. Dentre estas políticas destacamos os Planos Nacionais de Educação (2001, 2014), o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM (2012), o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013), bem como o Ensino Médio Politécnico (2011) no Rio Grande do Sul.

A caracterização destas políticas curriculares e análise de cada uma delas no contexto do ensino-aprendizagem de História é foco das demais partes do trabalho dissertativo. De maneira, que neste momento destacamos, duas políticas que nos ajudam a delinear, mesmo que preliminarmente: o ensino de História na contemporaneidade: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Ensino Médio Politécnico.

O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio trouxe para o país uma proposta de formação continuada pautada no princípio da formação humana integral do educando e da integração dos princípios do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, tendo a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, buscando uma integração das áreas do conhecimento a partir do trabalho coletivo e interdisciplinar (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o Ensino Médio Politécnico implantado no Rio Grande do Sul, dialoga com o Pacto, política Nacional, ao também propor a politecnia como um trabalho coletivo, interdisciplinar, integrador das áreas do conhecimento e pautado no protagonismo do educando, a partir dos seguintes princípios

organizadores: relação parte-totalidade; conhecimento de saberes; teoria-prática; interdisciplinaridade; avaliação-emancipatória; e pesquisa (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

6. Considerações Finais

A partir destes destaques iniciais de políticas curriculares contemporâneas que apresentam as referências nacionais que regulamentam a elaboração dos currículos de História nas escolas brasileiras, podemos apontar as transformações pelas quais passou o ensino de História no Brasil. Se tivemos num primeiro momento um ensino eurocêntrico e elitista, seguido de um caráter utilitarista e mercadológico amparado por um modo autoritário de governar, temos na conjuntura atual (que se configura a partir dos anos 1990 e das políticas citadas acima) um saber histórico que pensa nos estudantes como sujeitos da História, assume um caráter humanista, leva em conta as diversidades e que não pode permitir que este estudante esteja alheio as transformações sociais.

O ensino de História na contemporaneidade assume um caráter humanista, levando em consideração a diversidade e as transformações sociais, sendo cada estudante um sujeito histórico. Dessa forma, as políticas curriculares apontam para uma formação humana integral dos educandos que precisa ser pensada e planejada coletivamente a partir de um trabalho interdisciplinar que deve ser acompanhado de um processo de formação continuada que possibilite aos educadores amparo pedagógico para que este consiga efetivar as mudanças curriculares em sua prática cotidiana.

Sabemos das grandes dificuldades que a Educação Básica e pública brasileira enfrenta, especialmente nas questões de carreira, valorização profissional e especialmente no tempo e espaço para que o estudo e o planejamento do trabalho interdisciplinar ocorra. Entretanto apontamos, com esta escrita a necessidade primeira de que os educadores conheçam as políticas curriculares, para que a

partir daí possam apropriar delas e (re) significá-las no contexto da sua prática e da sua escola, dentro das suas possibilidades.

Referências

ABUD, Katia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Decreto-lei nº 869, DE 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 de set. de 1969.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 de ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio**: parte IV Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**: Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v.13, nº 25 e 26. São Paulo: set.1992/ago.1993.

PINSKY, Jaime; NADAI, Elza; MICELI, Paulo; BITTENCOURT, Nicholas Davies. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Secretaria Estadual de Educação, SEDUC-RS, 2011. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1, acesso em 04 de julho de 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

RAZÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ROMPENDO O MOVIMENTO INERCIAL DE SUA PRÁTICA

Lara Popov Zambiasi Bazzi Oberderfer;
Universidade Federal da Fronteira Sul
lara.popov@ifsc.edu.br;

Oto João Petry
Universidade Federal da Fronteira Sul
oto.petry@uffs.edu.br

Resumo: Este artigo visa analisar as políticas educacionais de formação de professores a partir de autores do final do século XX e início do século XXI, que discutem a prática pedagógica em cursos de licenciatura, quanto aos desafios de uma cultura positivista, tendo como base as pesquisas que evidenciam a condição precária na formação dos educadores e seu desalinhamento com os movimentos que se desenvolvem no mundo. Faz-se uma análise das políticas educacionais implementadas para a formação de professores. Sinaliza-se a estratégia de salientar com mais força, nos cursos de formação de professores, a disciplina de Filosofia da Educação, assumindo uma epistemologia crítica da razão, o que alguns autores chamam de despositivização.

Palavras-chave: Filosofia da educação; formação de professores; políticas educacionais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho busca analisar as políticas educacionais de formação de professores, principalmente nos cursos de ciências “exatas” e “naturais”, que procuraram romper a cultura positivista enraizada como confirmam muitos autores: Pereira (1999), Zambiasi (2000), Lessard e Tardiff (2004), Aguerrondo (2006),

Fanfini (2007), Vaillant (2008), Saviani e Duarte (2010) e Gatti (2013) apontam para uma crise paradigmática a respeito da formação de professores.

Combatendo a práxis pedagógica dos cursos de licenciatura, principalmente de ciências exatas e naturais que persistem no hábito do ideal racional-positivista, propõe-se estrategicamente a disciplina de Filosofia da Educação, implicando a formação filosófico-científica dos educadores, sob uma perspectiva epistemológica. O que se pretende, neste trabalho, é realizar uma reflexão que contribua para discutir este problema crucial, principalmente em tempos de rupturas paradigmáticas, redefinição das empreitadas da ciência e das práticas pedagógicas. (ZAMBIASI, p. 37, 2000).

A perspectiva teórico-metodológica que orientou a pesquisa pode ser caracterizada sucintamente, nos seguintes aspectos: a crítica à cultura racional positivista, em que procura-se superar os limites dos paradigmas tradicionais dos currículos representados pelo positivismo; as pesquisas e políticas sobre a formação de professores no Brasil, nas quais apresenta-se o desenrolar das políticas públicas em um esforço de romper com a estrutura consolidada e a teoria crítica na universidade como uma nova cultura, defendendo a educação com razão através da Filosofia da Educação como um dos aspectos fundamentais do currículo de formação de professores.

Levanta-se a questão: como romper o movimento inercial, com práticas consistentes para aprender, interpretar e produzir uma práxis em direção a uma nova cultura universitária para superar a domesticação/mutilação do pensamento e da prática pedagógica?

A CRÍTICA À CULTURA RACIONAL-POSITIVISTA

De acordo com Saviani e Duarte (2010, p. 424), deve-se considerar o sentido da educação como formação humana e esta se

promove através da educação. À filosofia da educação cabe a tarefa de vigilância crítica, como forma de pensar e repensar com profundidade a respeito dos problemas apresentados na prática. Sendo a história a construção cultural do ser humano no tempo e o conteúdo da filosofia uma reflexão rigorosa crítica e de conjunto sobre o próprio ser humano, então o núcleo da formação do educador é a filosofia e a história da educação.

Da mesma forma, Gatti (2013, p. 53) afirma que é impossível falar sobre educação escolar e formação de professores sem pensar em uma filosofia educacional e alguns balizadores sociais da educação. Os desafios que a educação vem enfrentando nos últimos anos ultrapassam as escolas e universidades e provocam os gestores e educadores. Sendo a educação um direito humano e um bem público, a escola precisa de professores que se comprometam com esses novos contextos sociais postos na contemporaneidade. A escola justa é aquela em que os educandos aprendem significativamente e educam-se como cidadãos para suas vidas, fazendo com que o professor fique atento ao contexto em que se encontra para exercer uma prática educativa significativa e contextualizada às especificidades do que está acontecendo na atualidade.

Assim, como o papel fundamental da escola é de transmitir os conhecimentos já produzidos pela humanidade, ela tem também o objetivo de formar valores para vida, através de ações pedagógicas, desenvolvendo então um ser humano justo e social nas crianças e jovens. Essas preocupações nos remetem a pensar nos seres humanos, em ações intencionais e com profissionais formados para isso, com consciência, ferramentas e conteúdo. O profissional deve promover práticas educacionais com fundamentos teóricos associados a uma filosofia educacional, em que as práticas provocam teorizações e essas teorizações provocam prática e vice-versa. Esse movimento dialético, em nossas escolas e universidades, não existe devido a uma herança positivista, em que

a ciência é isolada do conhecimento pedagógico. (GATTI, 2013, p. 54).

Para verificar isso, realizando pesquisas no Rio Grande do Sul, Becker (2001, p. 11-12) constatou que os profissionais da área da educação compreendem os contextos sociais, da economia e da política em que vivem, porém, no seu dia a dia, eles mantêm o modelo positivista. Dessa forma, afirma que é necessário realizar uma crítica epistemológica para dismantlar esse modelo pedagógico fixista, conservador e reprodutivista, baseado no positivismo, por um lado, e por outro, pelo racionalismo. Apresenta ainda, em sua pesquisa, que essa crítica é praticamente ausente e mostra o professor preso à ciência do senso comum.

Vários estudos apontam que, em nossas universidades, principalmente na área de ciências exatas e naturais, nos seus currículos, a Filosofia da Educação é vista com descaso, quando inexistente. Isto é muito sério e nos causa preocupação porque grande parte desses licenciados ingressam no ensino fundamental e médio, com uma visão extremamente empobrecida da ciência e da educação. Daí a necessidade premente de uma Filosofia da Educação que incorpore uma epistemologia crítica que reflita a produção histórica dos conhecimentos como um processo eminentemente histórico-social. (ZAMBIASI, 2000, p. 3).

PESQUISAS E POLÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Destaca-se que o Brasil se desenvolveu, durante a evolução do capitalismo, do Estado Nacional e da constituição da burguesia, em que os interesses econômicos e políticos e os ideais de racionalidade convergiam para os princípios positivistas. Na realidade, no final da monarquia, no Brasil, pode-se dizer que chegou um certo positivismo tardio em um contexto de lutas a favor da abolição da escravatura e a queda do Brasil “Império”. Comte não era seguido à risca pelos filósofos na época, não havia

interesses em transformações estruturais e o positivismo ficou parcialmente de lado e mal entendido na proclamação da República. O positivismo também pode ser percebido durante a reforma de Benjamin Constant, quando incentiva o ensino das ciências contra o ensino humanístico-literário que havia. Somente a partir de Getúlio pode-se perceber vestígios positivistas no seu discurso sobre a ordem e a harmonia entre as classes. Movimentos como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” também se destacaram durante a República Velha, que refletiam os ideais positivistas relacionados com o iluminismo de Kant (1996, p.15), que afirmava o homem só se tornaria homem através da educação. (ZAMBIASI; JANTSCH, p. 73-74, 2000).

Nesse sentido, Saviani e Duarte (2010, p. 424) afirmam que “as ideias que hoje parecem ser hegemônicas se manifestam como expressão de crise na medida em que não se afirmam positivamente, mas expressam-se como negação daquilo que é denominado a metafísica do sujeito, característica da modernidade”.

Pensando na situação atual das licenciaturas na formação inicial dos professores, com base em pesquisas de Gatti et al. (2010) e Gatti, Barretto e André (2011), é possível sintetizar a formação dos professores como uma fragmentação dos currículos, com conteúdos genéricos e sem associar teoria e prática, estágios sem supervisão e avaliação precária, interna e externa.

Nestas pesquisas citadas os autores constataram que: 1) os Projetos Pedagógicos dos cursos, as matrizes curriculares e as ementas são diferentes do que é aplicado na prática; 2) o currículo em que as disciplinas não se articulam é fragmentado; 3) redução da carga horária referente ao processo de formação do profissional; 4) as ementas das disciplinas de formação do professor são abordadas de forma genérica ou superficial; 5) nessas formações, o currículo de educação básica não aparece; 6) estágios curriculares não possuem projetos, acompanhamento ou avaliação; 7) as diretrizes curriculares nacionais mantêm a tradição do foco na

disciplina; 8) as disciplinas são genéricas quanto a nomes e ementas e os conteúdos aparecem em várias matérias; 9) não há especificações quanto as atividades complementares, culturas ou seminários; e 10) parte desses cursos promovem direcionamento precoce que poderiam ser realizados em especializações ou pós-graduações. (GATTI, 2013, p. 59-60).

Uma vez que se considera a escola, hoje, uma instituição social fundamental para a instrução e formação para vida e para a construção de uma democracia e a luta dos direitos humanos, sua atuação se fundamenta dualisticamente ora na exclusão social, ora na transformação, sendo então de suma importância pensar na formação continuada desse profissional que vai atuar na prática. (GATTI, 2013, p. 59-60).

Frente a esses desafios, nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) vêm trabalhando com a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009), com objetivo de cursos presenciais e à distância para formação complementar dos profissionais já em exercício. Infelizmente, essa Política não contemplou as questões fundamentais das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Vários problemas de articulação entre órgãos federais foram encontrados no caminho. Nessa direção destacam-se os programas: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); a Universidade Aberta do Brasil (UAB); e o Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID). (GATTI, 2013, p. 60-61).

O objetivo do PARFOR é instigar e motivar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores atuantes na rede pública de educação básica, para que estes possam contribuir para melhorar a qualidade da educação desta e alcançar a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (CAPES, 2015).

Até o ano passado, 2.428 turmas foram formadas em 24 unidades da federação e 451 municípios, sendo atendidos 3.294 professores. Em 2015 um total de 51.008 profissionais da educação

básica estão frequentando os cursos e 12.103 já concluíram sua formação. Apesar do aumento de alunos frequentando os cursos, os analistas evidenciam problemas na gestão organizacional e financeira, bem como a necessidade de rever alguns aspectos da organização curricular adotada, visto que elas se baseiam em disciplinas tradicionais sem adequação à modalidade. Também se verificou que os currículos adotados não integram a prática e a teoria, nem consideram as experiências profissionais dos alunos. Não se observou formação de novas atitudes didáticas e mostrou-se ausência de um planejamento de estágio que alinhe a prática e a teoria. Apontam também que há um excesso de disciplinas para as poucas horas que o curso funciona, na média de 12 (doze) horas semanais. Verificou-se também muitas vagas ociosas, evasão e dificuldades com as gestões dos municípios. (UNESCO, 2010; SILVA JÚNIOR, 2010; VOSGERAU, 2010; FONSECA, 2010; CUNHA, 2010).

A finalidade da UAB (BRASIL, 2006) é ofertar cursos e programas de educação superior para a formação inicial e continuada de professores da educação básica via Educação à Distância (EaD). Sua base se integra por instituições públicas de ensino superior, disponibilizando cursos para professores, gestores e dirigentes da educação básica que preferencialmente não têm acesso às licenciaturas. Pesquisas mostram que houve uma queda nas matrículas dos cursos presenciais e um aumento dos cursos à distância, principalmente ofertados por instituições privadas. Destas matrículas nas instituições privadas, 68% encontram-se em Pedagogia e 53% nas demais licenciaturas.

Dessas políticas implantadas nacionalmente, vários autores questionam sua qualidade física e estrutural, tanto das mídias trabalhadas quanto do atendimento aos educandos por meio de tutores. Existem disparidade entre dados de oferta e ingresso. Diante desses problemas há o questionamento sobre sua prática ser meramente cumprir metas referente a número de vagas, deixando

o verdadeiro objetivo de lado que seria a formação adequada de profissionais. (GATTI, 2013, p. 62-63).

O PIBID (BRASIL, 2006), por outro lado, tem o objetivo de auxiliar no fomento de iniciação à docência, fornecendo maior qualidade aos profissionais, inserindo-os nas escolas públicas de ensino, com a finalidade de melhorar o desempenho dos educandos da educação básica e contribuir para valorizar os professores. Através de projetos vinculados as escolas, fornece bolsas para os educandos, os coordenadores e os supervisores, e os projetos são selecionados pelo órgão responsável pelo programa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Devido ao aumento do número de projetos submetidos a Capes, pode-se dizer que os dados são positivos com relação a essa política.

Algumas pesquisas, como a de Testi (2015, p. 165-166) já mostram algumas dificuldades com relação à prática dessa política com relação a professores-supervisores, na qual a maioria deles não possuem formação *strictu sensu*, formados há muito tempo e pelo modelo positivista, sendo provável que sintam dificuldades para cumprir seu papel em uma política nova, que valorize a formação de profissionais reflexivos (imbuídos de uma filosofia da educação). Outro problema detectado pela pesquisa é o de ficarmos atentos aos bolsistas para que eles não realizem tarefas que não estejam previstas no planejamento. A pesquisa contribuiu para a) detectar que o primeiro passo para superar os desafios e buscar um modelo de formação mais eficaz que realmente articule a universidade e a escola, e a teoria e a prática; b) possibilitou um olhar mais crítico dos supervisores, a cerca da formação inicial no que diz respeito a tradicional prática de observação dos estágios comparando o que sempre foi praticado com relação ao que pode ser melhorado. (TESTI, 2015, p. 166-167).

O importante que essas políticas públicas levem a uma ciência aberta enfrentando o desafio cultural da nossa universidade, lutando contra a disjunção e a fragmentação das

disciplinas, engendrando um novo espírito científico e oportunizando articular os diferentes saberes, abrindo-se para uma filosofia crítica do conhecimento, tal como fizeram grandes cientistas contemporâneos como Maturana, Prigogini e muitos outros. No fundo, trata-se de fomentar e valorizar a filosofia da educação. (ZAMBIASI, 2006, p. 82)

EPISTEMOLOGIA CRÍTICA NA UNIVERSIDADE COMO UMA NOVA CULTURA

(Des)positivar a tradição cultural universitária é um assunto complexo pois envolve uma relação entre sujeitos pedagógicos, sujeitos forjados na tradição de esquemas matemáticos sólidos criados por seres humanos que infelizmente mutilou a ciência tomando em seu lugar um método científico de razão absoluta.

Todos aqueles que acreditavam numa razão ao alcance do homem, absoluta, atemporal e incontingente, e depois verificaram a impossibilidade de sustentar essa razão única e atemporal, com muita rapidez acabaram abrindo mão não só dessa razão, mas de toda a forma de racionalidade. O que vem depois da crise de uma razão absoluta geralmente não é outra razão, mas sim razão alguma. (PESSANHA, 1993, p. 23)

O ponto de partida deve ser uma epistemologia crítica na produção do conhecimento e na educação com o intuito de uma valorização da razão crítica, não sendo a verdade mais tida como certeza absoluta e totalizadora, “mas a coerência interna entre os conceitos dentro dos limites do modelo historicamente construído”. (ZAMBIASI; JANTSCH, 2000, p. 74-75).

Diante disso, Saviani e Duarte (2010, p. 424) apontam:

Daí a crítica à razão [...] chegando-se à conclusão de que não faz sentido se falar em conhecimento das coisas, já que tudo se resume a “jogos de linguagem”. [...] retomam-se as críticas à razão que haviam marcado as principais tendências filosóficas da passagem do século XIX para o século

XX, como se este último século não tivesse existido. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 424)

Um novo paradigma exige, de forma cada vez mais enfática, que o professor esteja preparado para uma práxis pedagógica contextualizada, preocupada com as especificidades histórico-culturais dos alunos, deve pensar fundamentalmente em que tipo de cidadão ele formará? Um ser pacato, submisso que não questiona o significado das coisas, ou um ser crítico, politizado que reflete a sua práxis escolar em seu mundo e em suas relações? Essas perguntas permitem romper a inércia das práticas pedagógicas escolares para um processo dialetizado na construção de um mundo de seus significados futuros em suas vidas. (BECKER, 2001, p. 11-12).

Na realidade, ao dar valor a experiência matemática, esqueceu-se da razão dialógica das subjetividades que se relacionam, e dessa relação produzir o real apreendido pelo “pensamento complexo”, em que

Essas dimensões todas do redimensionamento da ciência e do conhecimento, bem como a revisão ou ruptura paradigmáticas precisam se infiltrar e fazer parte do cotidiano dos estudos acadêmicos, mormente na área de ciências exatas e naturais, onde, assim parece, encontram-se posturas mais refratárias, agarradas ao “corpus” monolítico do conjunto ordenado das certezas. (ZAMBIASI; JANTSCH, 2000, p. 77)

Segundo Zambiasi (2000, p. 62) é preciso lembrar de uma das mais significantes Escolas da filosofia contemporânea; a Escola de Frankfurt. Esta escola afirma que a razão iluminista ganhou autonomia traíndo suas bases emancipatórias e se tornando um saber técnico e científico ditador, transposto na razão instrumental, em um controle total da natureza e na dominação dos sujeitos, a favor de uma sociedade industrial e de consumo. Nessa direção, eliminou-se a teoria do conhecimento, ou seja, a reflexão sobre as origens, o processo e a natureza da conceituação que escolhe, organiza e explica os fatos. Deixou-se de fora o valor da

historicidade, “da complexidade da verdade, da intencionalidade, do contexto, engolfados por uma metodologia quantitativa e limitadora”.

Nesse sentido, Saviani e Duarte (2010, p. 425) defendem que faz-se necessário buscar uma filosofia histórica e historicizadora trazendo “os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais”, para isto baseiam-se em teses de Marx através de uma concepção “dialética de criar condições de humanização a partir de relações sociais alienadas”. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 425).

Ignorando a questão histórica, o positivismo ameaça o pensamento crítico, cujos pressupostos foram construídos ao longo do tempo e são condicionados pela história. Sendo a Teoria Crítica uma reflexão da própria natureza da teoria, faz-se necessário entender as relações sociais e as relações específicas e totais. Assim, esquecer as relações sociais e históricas, no desenvolvimento do conhecimento contribui somente para a sustentação do “status quo” das práticas impregnadas nas culturas dos cursos de licenciatura. (ZAMBIASI; JANTSCH, 2000, p. 78).

Analizando como a filosofia poderia auxiliar para que a educação se insira no processo de constituição de uma sociedade marcada por relações sociais alienadas, Saviani e Duarte (2010, p. 430-431) recorrem ao conceito de “clássico”, isto é, o que apresenta todo o patrimônio cultural da humanidade, o que sobreviveu ao tempo como referência, o que compreende a essência da individuatividade do homem como um ser em movimento que se transforma ao longo da história, que deve ser transmitido para as novas gerações como forma de desenvolver sua humanização.

Sendo a filosofia uma maneira de analisar o mundo e propor soluções aos grandes desafios da época que a constitui, os grandes intelectuais, filósofos da história, tornam-se clássicos integrando o patrimônio da humanidade, uma vez que suas contribuições, por mais que sua gênese se deu em determinado período, ultrapassam os limites de seu tempo. Em vista disso,

estudar criticamente os clássicos da filosofia é uma forma de compreender os desafios da humanidade, o que gera grande valor educativo, pois a educação é o desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurou-se rastrear a problemática relativa à tensão dialética entre positivação/despositivização, nas licenciaturas, analisando as políticas educacionais que se desenrolaram no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

Em um primeiro momento, analisou-se a problemática gerada pela cultura racional-positivista que está enraizada nas licenciaturas de nossas universidades. Percebeu-se isso nos discursos dos professores e alunos que reproduzem a visão de ciência da maioria dos pesquisadores. Esse discurso evidencia a concepção empírica positivista, de tal modo que os sujeitos permanecem nas “certezas matemáticas”, cientificamente testadas e comprovadas, não percebendo que esta concepção é uma tradição solidificada e sacramentada. Não há uma visão crítica da construção do conhecimento, isto é, uma epistemologia crítica enraizada numa filosofia da educação.

Num segundo momento, encaminhou-se para a análise das pesquisas e políticas educacionais atuais na formação de professores no Brasil, em que se percebeu que, mesmo com o fomento dessas políticas educacionais, continua sem solução o cerne do currículo da formação docente, fazendo-se ainda necessário romper, quebrar o paradigma tradicional e desconstruir as estruturas formativas e os currículos através de uma filosofia da educação, que promova um questionamento crítico da construção do conhecimento. Através dessa análise é possível verificar que as emendas parciais que foram apresentadas evidenciam a fragmentação formativa e as práticas dos sujeitos da educação.

O tradicionalismo da estrutura curricular e institucional relativas a formação inicial dos docentes tem se distanciado da realidade das mudanças da sociedade. A idade de iniciação das crianças mudou, a estrutura da educação básica se reformulou e as ferramentas tecnológicas que esses jovens incorporaram se transformaram. O dualismo entre as políticas e práticas da formação inicial de docentes e o movimento histórico e sociocultural da sociedade se evidenciam pela tradição de manter a estrutura curricular e institucional sem acompanhar essas mudanças ininterruptas que ocorrem cotidianamente.

Com as mudanças na estrutura da educação básica, tais como a idade de entrada e saída das crianças e adolescentes, é imprescindível que haja transformações na formação de professores, que permitam que os licenciados saibam projetar novas razões que levem em direção a um conhecimento multidimensional, a uma complexidade contextualizante do pensamento, direcionando o processo educativo para os aspectos essenciais e as disposições duradouras. É premente valorizar os autores clássicos do conhecimento perene incorporado na história humana e não mais reproduzir sínteses simplificadoras, mas avançar em direção a um pensamento complexo, de aspectos desenvolvendo a função cognitiva e social dos alunos, assumindo assim, a pedagogia, uma perspectiva ontológica de formação humana como constante movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. (ZAMBIASI, 2000; SAVIANI, 2010).

E finalmente buscou-se a defesa da teoria crítica na universidade como nova cultura nos currículos e nas práticas pedagógicas, isto é, no fundo uma filosofia da educação. Como paira no ar uma espécie de jargão de que a formação de professores e alunos deve possuir uma consciência crítica, é comum observar nos planos de ensino e nos planos políticos pedagógicos dos cursos, a menção da formação da consciência crítica dos alunos. Na prática, isto permanece apenas no papel. O que se pretende é que

essa concepção tão propalada em jargões que apenas pairam no ar se transforme efetivamente em uma consciência crítica embasada numa filosofia da educação construída na práxis educativa.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federa de Santa Catarina, Campus Chapecó, pelo apoio e incentivo ao desenvolvimento deste trabalho. Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina UNIEDU/Pós-Graduação pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. In: Educação e realidade. Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em: <<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2015/09/becker-epistemologias.pdf>>. Acesso em: out. 2015.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 2010.

CAPES. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: out. 2015.

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: out. 2015.

- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores para o ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).
- JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio De Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- LESSARD, C.; TARDIF, M. **Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante?** In: _____. *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolution, perspectives et enjeux internationaux*. Montréal: Université Laval, 2004. p. 62-79.
- PESSANHA, J. A. **Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética**. In: *Cadernos da Anped*. Porto Alegre: n. 4. p. 7-37, 1993.
- SAVIANI, D; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, n.45, pp. 422-590, set/dez 2010.
- SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia**. Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2010. (Relatório. Documento interno).
- TESTI, Bruno M. **Estudo avaliativo do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na formação de professores de química na UNESP**. 204f., Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Araraquara, SP, 2015.
- ZAMBIASI, José Luiz. **A (des)positivização na formação do educador em ciências exatas e naturais**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

ZAMBIASI, José Luiz. Do Racional-Positivismo ao Construcionismo Científico. In: TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. (Org.). **Ensino de Ciências**: Pesquisa e reflexões. Ribeirão Preto: Holos, 2006, p. 68-83.

ZAMBIASI, J. L.; JANTSCH, A. P. **Por uma educação com razão**: Filosofia da Educação na formação do educador. *Perspectiva*, Florianópolis, Brasil, v. 18, n. 34, p. 69-85, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10419>>. Acesso em: out. 2015.

O DIREITO À EDUCAÇÃO PELOS APENADOS E O CONTEXTO DE SANTA CATARINA

Lucas Andres Arbage
Universidade Federal da Fronteira Sul
lucasaarbage@hotmail.com

Valéria De Bettio Matto
Universidade Federal da Fronteira Sul
valeriadebettio@gmail.com

Resumo: O ensino superior foi constituído tardiamente no Brasil, permanecendo em frequente evolução e construção. Existe crescente valorização deste nível de ensino, podendo-se destacar a criação e evolução de variadas políticas de ampliação de acesso, como a ampliação de instituições, cursos, vagas e bolsas de estudo. Todavia, ainda existe parcela da população alijada no acesso ao ensino superior, qual seja, os apenados. Objetiva-se discutir o papel da educação, em nível superior, no processo de ressocialização. Isso se revela importante, pois o Brasil apresenta significativo índice de reincidência e crescente população carcerária. Inicialmente se realiza um esboço histórico do ensino superior brasileiro. Após, suscita-se como a pena está inserida no ordenamento jurídico e seu caráter, abordando-se os mecanismos legais que asseguram o acesso dos apenados ao ensino superior, discorrendo-se sobre como a temática ocorre no estado de Santa Catarina, através de informações obtidas pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN 2014. Entende-se que a temática é instigante e pertinente, pela pouca literatura existente, por se tratar de direito negligenciado e não efetivado, além do caráter social que ostenta. Trata-se, do ponto de vista metodológico, de pesquisa de natureza qualitativa, exploratória de base documental.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ensino Superior; Direito Penal; Direito Processual Penal; Direitos Humanos.

Introdução

O ensino superior foi constituído tardiamente no Brasil, permanecendo em frequente evolução e construção. Nos últimos anos aumentaram as políticas educacionais para ampliar o acesso e inclusão. Todavia, ainda se apresenta um nicho populacional desassistido e “sem voz”, qual seja, dos apenados.

Através deste artigo se objetiva explicitar os mecanismos legais que permitem o acesso dos apenados ao ensino superior e obter uma noção geral deste cenário na realidade de Santa Catarina. Para isto, utiliza-se de amparo bibliográfico e da própria legislação.

O assunto é entendido como instigante e pertinente por alguns aspectos, como por exemplo pela escassa literatura existente, por se tratar de direito negligenciado e/ou não efetivado e pelo caráter social do estudo. O artigo é dividido através de um esboço histórico do ensino superior no Brasil e após se abordam aspectos legais e contemporâneos da pena e do direito dos apenados ao acesso da educação, com enfoque em como a temática ocorre no estado de Santa Catarina. Ao final, concluir-se-á se os apenados têm direito ao acesso ao ensino superior e serão feitos alguns questionamentos.

O ensino superior brasileiro: esboço histórico

A colonização portuguesa no Brasil foi de caráter exploratório, sem preocupação com o desenvolvimento da colônia. A história da educação no Brasil tem como marco inicial o ano de 1549, com a chegada dos jesuítas. Quanto ao ensino superior, este

tardaria ainda em mais de três séculos para principiar, pois Portugal proibia o ensino superior na então colônia.

Somente com a vinda da família real ao Brasil, em 1808, é que D. João criou o primeiro curso superior. No ano da chegada, criou-se o curso superior de Medicina na Bahia e após no Rio de Janeiro.

Em 1827, após a independência, o imperador D. Pedro I criou os cursos de Direito de São Paulo e Olinda. Formou-se assim, a tríade de cursos profissionais superiores: Direito, Engenharia e Medicina.

A República foi proclamada em 1889. Na época, cerca de 89% da população era analfabeta (ALENCAR, CARPI E RIBEIRO, 1996, p. 243).

A instituição Universidade surge em 1909, com a Universidade de Manaus e, após, em 1911 a Universidade do Paraná e a Universidade de São Paulo. Todavia as três universidades foram extintas, sendo consideradas como “passageiras” em razão de sua efêmera duração. Por esta razão, entende-se que a primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu o status de universidade, foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920.

Comparando-se o Brasil com os demais países latino-americanos, na questão da constituição do ensino superior, verifica-se um grande atraso brasileiro. De acordo com Rossato (2005, p. 71), a primeira Universidade latino-americana é Peruana, atualmente em Lima, denominada de *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, bem como na Cidade do México, com a universidade do México, fundada em 1551.

Na década de 1930 houve significativa expansão das universidades públicas brasileiras, como por exemplo, com a criação da Universidade de São Paulo – USP (instituição que apresenta grande relevância no atual ensino superior brasileiro).

De acordo com Anísio Teixeira, entre o período de 1930 e 1950, o país também vivenciou expressiva expansão do ensino

superior. Neste interregno temporal, instituíram-se 95 novas instituições de ensino superior, saltando-se de 86 instituições, em 1930, para 181 instituições em 1945 (FAVERO, 1980, p. 36). A partir da década de 1940, o governo federal intensificou a expansão do ensino superior, aumentando-se significativamente o número de vagas e matrículas.

Entre as décadas de 1950 e 1960 o número de estudantes universitários mais do que duplicou, chegando a quase 100 mil no início da década de 1960 (DURHAN, 2003, p. 9). No decorrer de 1950 e 1960, sobreveio na sociedade brasileira forte industrialização, com o que se necessitava instrução da população para o preenchimento dos novos cargos, mantendo-se a ampliação por vagas e relevância do acesso ao ensino superior.

No espaço temporal compreendido entre 1930 (revolução industrial) e 1964 (golpe militar), foram criadas mais de 20 universidades federais no Brasil (DURHAN, 2003, p. 10), ou seja, um contínuo crescimento de ensino patrocinado pelo Estado.

Com o regime militar instalado no país em 1964, os militares adotaram o modelo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, fundamentando o desenvolvimento do país em capital estrangeiro. Em 1964 a dívida externa brasileira era de 3 (três) bilhões de dólares e em 1985 havia atingido os 100 (cem) bilhões de dólares.

Com todo este capital fornecido, sobreveio forte mecanização rural e industrialização brasileira. Assim, aumentou-se consideravelmente o êxodo rural. Como consequência disto, expandiu-se o acesso ao ensino de 1º e 2º graus, aumentando-se o número de candidatos à universidade. Com isto, a universidade surgiu como uma possibilidade de ascensão social.

Como decorrência dessa pressão da população pelo acesso ao ensino superior, no início da década de 1960, pela liderança da UNE, verificava-se uma crescente mobilização para a extensão na oferta de vagas e da abrangência do ensino superior brasileiro, mediante reforma universitária.

Sobre o contexto da época e a União Nacional dos Estudantes - UNE, destaca-se a criação da Lei nº: 4464¹, popularmente conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, então Ministro da Educação. Através desta lei se tencionou dirimir o movimento estudantil, ao transformar as entidades dos estudantes em órgãos dependentes de verbas e orientação do Ministério da Educação. A UNE foi substituída pelo Diretório Nacional de Estudantes. Assim, os estudantes não podiam mais se reunir, debater e posteriormente reivindicar melhores condições de ensino. Todavia, mesmo clandestinamente os estudantes continuaram a se reunir, mantendo a UNE ativa.

Após a tomada do poder pelos militares, a LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61) necessitava ser remanejada. Assim, foram feitas reformas no ensino, promulgando-se leis, como por exemplo: Leis nº: 5.540/68 (Reforma Universitária) e 5.692/71 (LDB). Entre os anos de 1964 e 1968, em razão da influência política e econômica que os Estados Unidos exerciam sobre o Brasil, firmaram-se acordos denominados MEC-USAID.

Uma das alterações significativas deste período foi à departamentalização. Inicialmente tendo por escopo democratizar a universidade, eliminando o poder das cátedras e transferindo para o corpo docente o direito às decisões. Todavia, na prática, teve-se outro significado, com a reunião num mesmo departamento de todas as disciplinas afins, de modo a oferecer cursos num mesmo espaço, com menor gasto material e sem aumentar número de professores (CHAUÍ, 2000, p. 48).

Na década de 1970 o “milagre econômico” possibilitou maior demanda pelo ensino superior, principalmente pela ampliação das condições financeiras da classe média brasileira, com o crescimento dos recursos federais e do orçamento destinado à educação. O número total de matrículas passou de 101.691 em 1960, para 1.377.286 em 1980 (DURHAN, 2003, p. 9).

¹ Disponível em: <http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/legislacao/357.pdf> Acesso em 02/11/2015.

Na década de 1980 verifica-se que a crise econômica ocasionada pelo significativo crescimento da dívida externa do Estado, durante o período militar, bem como pela incerteza criada pelos altos índices de inflação, refletiram no ensino superior, tanto na esfera privada quanto na pública. Consta-se neste período um crescimento dos cursos noturnos, principalmente no setor privado. Interessante destacar que a proposta do crescimento dos cursos noturnos aparece novamente no PNE 2014.

Já no período abarcado entre os anos de 1980 e 1990, destaca-se o extenso e gradual processo de redemocratização, iniciando-se com a queda da repressão política e prosseguindo com a eleição de um presidente civil pelo congresso em 1985 e a promulgação da Constituição Federal em 1988 (CF/88) e culminando com a primeira eleição direta para presidente da república em 1989.

Entre 1995 e 2003, no decorrer dos dois mandatos de FHC, ocorreram significativas mudanças nas políticas econômicas e sociais, entrando em vigência reformas importantes na área da educação, como por exemplo, a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/1996).

O referido governo protagonizou relevante reforma do Estado brasileiro no sentido de sua racionalização. Isto culminou na privatização de empresas públicas, desregulamentação de aspectos relacionados à Administração Federal e, conseqüentemente, da administração pública, aplicando modelo de gestão das políticas sociais baseado na descentralização. Contraditoriamente a racionalização, em oito anos de governo não houve sequer um concurso público para os IFES. Sustentava-se ser necessária uma 'revolução administrativa' a fim de otimizar a produção universitária. O sucateamento das universidades federais foi ocasionado através da constrição dos salários e dos orçamentos, além da falta de reposição dos cargos. Houve forte privatização.

Ocorre que, privatizar a educação superior num país que a maior parte populacional tem condições financeiras precárias e

existe concentração de renda em pequena parcela populacional, ocasiona uma inviabilidade ao acesso à educação superior para grande parte da população. Com este problema, decorre outro, que é a insuficiência de quadros qualificados, comprometendo o desenvolvimento do país.

O último período abordado conjuntamente é de 2003 até então. Neste interregno houve alternância no governo federal, com o PT assumindo, primeiramente com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e posteriormente com Dilma Roussef, a governança do Brasil. O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, mais por permanências do que rupturas. Uma das primeiras iniciativas de Lula para o setor foi à edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que “institui Grupo de Trabalho Interministerial (GT) com a tarefa de interpretar o momento vivenciado e definir um plano de ação objetivando reestruturar, democratizar e desenvolver as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES”.

A criação de projetos de expansão do ensino superior pelo governo federal ganhou robustez, através dos quais se procurou não apenas uma expansão em perspectiva quantitativa, como também qualitativa. Como tentativa de ampliação ao acesso e permanência no ensino superior, criaram-se políticas e elementos como: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 1999, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) em 2004, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) 2005, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2008 e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2009.

O relatório “Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003-2012” registra crescimento de 31% das universidades federais, de 45 unidades em 2003 para 59 em 2010 e crescimento de 85% dos campi, de 148 para 274 no mesmo período.

Parte-se agora para a questão do acesso e frequência dos apenados ao ensino superior.

Aspectos contemporâneos da pena e do direito à educação superior pelos apenados

O Estado é o responsável pelo ‘poder-dever’ punitivo de julgar e assegurar o cumprimento da pena imposta para quem infringe a lei. Para efetivar esta condição que lhe é atribuída, utiliza-se do Direito Penal (DP), Código de Processo Penal (CPP) e da legislação extravagante.

A fase da execução da pena pode ser entendida como fase autônoma e com peculiaridades distintas, tanto do DP, quanto do CPP. Todavia, deverá respeitar e estar de acordo com vários direitos e garantias fundamentais, assegurando-se o devido processo legal e a Lei de Execuções Penais – LEP.

Quanto ao atual Direito Penal brasileiro, constata-se que existem três possibilidades de sanções para o cometimento de crimes, quais sejam: as penas privativas de liberdade, as penas restritivas de direitos e a pena pecuniária de multa. Existem ainda os regimes de cumprimento de pena.

Neste contexto, pertinente abordar as penas privativas de liberdade, sendo que resumidamente elas podem fixar os seguintes regimes: reclusão e detenção. Através desta distinção, os apenados por crimes mais graves, estariam, normalmente no regime de reclusão, ao passo que os que cometeram crimes de menor gravidade, estariam no regime de detenção, sendo que os mesmos deveriam ficar em presídios distintos. Na prática isto não é respeitado e os apenados convivem no mesmo presídio.

As penas privativas de liberdade são cumpridas em três possíveis regimes prisionais (fechado, semiaberto ou aberto) que é definido pelo juiz no momento que profere a sentença. Em princípio o apenado que está no regime semiaberto que tem a possibilidade de acessar o ensino superior.

Através de recente pesquisa do sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário nacional, realizada no ano de 2014, constata-se que no estado de Santa Catarina existe apenas 1

unidade própria para apenados que estejam no regime semiaberto, num universo total de 46 estabelecimentos prisionais deste estado (INFOPEN, p. 27). Quanto à ocupação do sistema prisional, o referido estado apresenta índice de 132%, ou seja, as instituições estão superlotadas (INFOPEN, p. 37).

Num contexto nacional, existem 1.420 unidades prisionais, sendo que apenas 95 são próprias para o regime semiaberto (INFOPEN, p. 27).

Quanto à superlotação dos presídios e penitenciárias, trazendo-se a temática para a cidade de Chapecó-SC, destaca-se que até o dia 31/05/2016 ambos estão interditados pela superlotação, já que a penitenciária, que tem capacidade para 653 apenados, está com quase o dobro, 1140 presos.

Quanto à questão da pouca quantidade de presídios para abrigarem presos no regime semiaberto, destaca-se que este fato é grave, pois é somente a partir de presídios desta natureza que existem processos educativos, já que para presos do regime fechado, via de regra, este processo não é possibilitado.

Conforme o entendimento de Mirabete (2005), o programa de reeducação do apenado deveria constituir uma das bases fundamentais do próprio sistema de execução penal, uma vez que ao se abordar os temas da reeducação e ressocialização, deve ocorrer “intensa ação educativa”, a fim de que o presídio não mantenha sua atual “função educativa”, que é a de “educar” para o cometimento de crimes, mas de que proporcione uma segunda chance ao apenado, a fim de que efetivamente seja integrado com a sociedade no momento que tiver sua liberdade concedida. É neste sentido que se defende e entende como imprescindível a aplicação de medidas direcionadas para a educação do apenado.

É pertinente destacar o instituto da remição, que resumidamente significa a diminuição da pena pelo estudo e/ou trabalho. A legislação da matéria está em vigor com a Lei 12.433/2011. Destaca-se que se trata de alteração recente. Antes disso, ficava a critério do juiz do caso decidir se o estudo

diminuiria a pena. Através do artigo 126, *caput* e parágrafo 1º, inciso I, da LEP, garantiu-se o direito ao apenado da remição da pena pelo estudo, na proporção de um dia de pena, para cada doze horas de frequência escolar, em qualquer nível, repartidas, no mínimo, em três dias.

Com estas mudanças, principalmente no que se refere ao Direito Penal, Processual Penal e de Execução Penal, entende-se que o caráter/desígnio da pena se destina a tentar recuperar o ser humano que tenha praticado um crime, com sua ressocialização, reintegração e não reincidência no cometimento de crimes.

Junto ao art. 6º, da CF/88, define-se a educação como um direito social do cidadão brasileiro. Isto ocorre, pois se objetiva instituir condições para que o indivíduo evolua como pessoa e profissional, adquirindo condições básicas a fim de viver em sociedade. Portanto, a educação constitui um direito fundamental, de maneira que o Estado deverá assegurar a todos o seu acesso. Entende-se que um dos desígnios da educação é desenvolver a pessoa para que possa atingir sua liberdade, através da obtenção do conhecimento; constituir para a cidadania, a plenitude dos direitos, e ainda, ir ao encontro do princípio da dignidade da pessoa humana.

Portanto, ao passo que se atribui ao Estado o direito-dever de punir a pessoa que comete um crime, observando-se e respeitando-se os princípios inerentes ao devido processo legal, não se pode esquecer que o Estado, quando assume esta condição, também, se responsabiliza por fornecer a educação para os apenado, posto que os mesmos estão sob sua responsabilidade/guarda.

Se a educação é entendida como direito, posto na CF/88 e na Lei de Diretrizes e Bases, se a educação tem potencial orientador, formador e transformador dos sujeitos, porque não oferecê-la aos apenados?

Atualmente no Brasil, além da educação prisional ser pouco difundida nas instituições penitenciárias, ainda se tem estas sendo

taxadas de “escolas do crime”. Aqui reside uma séria problemática sobre o tema, que é a de modificar um entendimento muito difundido em nossa sociedade, exemplificado através da expressão popular: “bandido bom é bandido morto”.

No estado de Santa Catarina, 53% da população carcerária apresenta o ensino fundamental incompleto, seguido de 15% com ensino fundamental completo, 14% com ensino médio incompleto, 10% com ensino médio completo e apenas 3% com ensino superior completo ou incompleto (INFOPEN, p. 59).

No panorama nacional, mais da metade da população carcerária apresenta o ensino fundamental incompleto, eis que a porcentagem que apresenta escolaridade é de cerca de 53% (INFOPEN, p. 59).

Entende-se que o acesso dos apenados ao ensino superior refletirá como um diferencial para quando progredirem para o regime de liberdade. Em outras palavras, contribuiria para que, quando progredissem para o regime aberto, fossem empregados e mudassem sua vida. Isto deverá ser concretizado através de políticas públicas com esta finalidade, estabelecendo parcerias entre as instituições de ensino superior e os presídios.

O PNE 2014-2014 não traz texto específico que almeje a inserção dos apenados, mas entende-se que, ao carregar no Art. 2º inciso II a pretensão por “universalização do atendimento escolar” e, no inciso III superar as desigualdades educacionais “com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e, ainda, no inciso X promover os “princípios do respeito aos direitos humanos [...]”, o PNE estaria aberto a incluir os apenados no sistema educativo.

Junto a Meta 8 do PNE, tem-se que a intenção de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos por meio da educação de nível médio (8.2, 8.3) e técnico (8.4), nada sobre o ensino superior. O ensino superior ocupa espaço nas metas 12, 13 e 14, em especial, a estratégia 12.9, prevendo: “ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos

na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei”, logo, que seja este um mecanismo que proteja o direito dos apenados ao acesso à educação superior.

O direito ao acesso à educação na execução da pena está bem delineado e expresso junto a LEP, definindo-se os caminhos a fim de se atingir a ressocialização dos apenados. Acerca da responsabilidade pelo apenado, a lei é clara afirmando que compete ao Estado, art. 10, sendo que a assistência educativa está prevista no art. 11, IV. Assim, o apenado é titular de direitos claramente positivados e neste sentido é importante destacar que existe uma seção inteira para tratar sobre sua assistência educacional, seção V, indo do art. 17 até o art. 21-A.

O Estado de Santa Catarina apresenta 46 unidades prisionais. Destas, 33 têm salas de aula, ou seja, 72% das unidades. Em 31, ou seja, 67% destas unidades têm pessoas estudando (INFOPEN, p. 119). Traduzindo estes números, em cerca de 2/3 das unidades prisionais existe alguma forma de processo educativo. Entende-se que este número é baixo, pois sequer se adentra no mérito quanto à extensão deste ensino que é ofertado nestes presídios, bem como sobre a qualidade do processo educativo proporcionado.

No final do ano de 2015, 2.383 apenados se inscreveram para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (Enem - PPL) - 34% a mais do que no ano passado, enquanto os números nacionais cresceram 18%. Santa Catarina é o terceiro estado com maior número de inscritos, só ficando atrás de São Paulo e Minas Gerais.

Sobre o tema, a secretária de Estado da Justiça e Cidadania, Ada Faraco de Luca² afirma que:

Hoje, quase 10% dos nossos apenados estão estudando, são 1,5 mil em Curso Fundamental, Médio ou Ensino Superior”, enumera a secretária. A

² Disponível em: <http://www.sc.gov.br/mais-sobre-justica-e-defesa-da-cidadania/17696-populacao-de-presos-inscritos-no-enem-em-santa-catarina-sobe-34>. Acesso em 20/05/2016.

prova será realizada nos dias 1º e 2 de dezembro em todas as 48 unidades prisionais de Santa Catarina. Na Região da Grande Florianópolis 510 presos estão inscritos; na Região Sul, 270; no Norte, 405; no Vale do Itajaí, 492; e no Oeste, 449. Do total de 2.383 presos inscritos, 2.163 solicitaram o certificado de ensino médio.

Portanto, o direito social à educação dos apenados está sendo desrespeitado e somente será assegurado quando o Estado, ciente de seu dever de fornecer educação, estruturar projetos educacionais, inclusive com parcerias com instituições de ensino superior, fornecendo educação de qualidade.

Considerações finais

A temática sobre o acesso de apenados ao ensino é escassa na literatura brasileira, sobretudo ao se tratar do acesso ao ensino superior. Por sua vez, o ensino superior brasileiro é recente, mas está em constante evolução. Uma das novidades deste século é a valorização do acesso a este nível de ensino, representado pela edição de variadas políticas destinadas ao aumento de instituições, cursos, vagas, bolsas de estudo e financiamento estudantil.

Através do trabalho, tencionou-se suscitar os mecanismos legais que viabilizam o direito de acesso ao ensino superior por parte dos apenados, bem como expor um panorama de como a temática está apresentada no estado de Santa Catarina.

Concluí-se que o Estado se apresenta como o efetivo responsável pelo 'poder-dever' punitivo de julgar e assegurar o cumprimento da pena a ser imposta para quem infringe a lei. Todavia, quando o Estado tem sob sua responsabilidade um sujeito na condição de apenado, também assume responsabilidades para com ele. Uma destas responsabilidades/dever é a de proporcionar acesso à educação.

Constata-se que o problema não é a ausência de previsão legal de acesso ao ensino pelo apenado, mas sim a efetivação deste direito, que vem sendo desrespeitado há muito tempo.

Defende-se que ao romper-se com esta situação e se modificando o sistema prisional, cumprindo-se com o que prevê a legislação atinente ao tema, possibilitando-se aos apenados o acesso à educação, inclusive em nível superior, efetivamente poder-se-á falar em ressocialização e diminuição das taxas de reincidência no cometimento de crimes, fornecendo assim uma oportunidade (e a garantia de um direito) às pessoas que estão cumprindo pena, reduzindo-se, inclusive, a violência existente em nossa sociedade.

Não se pode deixar de apontar algumas das inquietações que surgiram com este trabalho: Por que, ainda que positivado em lei, o direito dos apenados ao acesso ao ensino superior tem sido negligenciado? Os apenados conhecem este direito? As instituições de ensino superior abrem espaço para acolher os apenados? De quem é o papel de mobilizar (fazer acontecer) o acesso dos apenados ao ensino superior? Por que a temática é tão pouco discutida, inclusive no meio acadêmico?

A base para parte destes questionamentos foi apontada neste artigo, os resultados e outras inquietações decorrentes da temática em tela estão em construção e oportunamente serão compartilhados com as áreas de interesse, sobretudo, Educação e Direito.

Referências

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/Dnn9998.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília,

DF, 3 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dez. de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Lei de 11 de Agosto de 1827. Cria dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na Cidade de São Paulo e outro na de Olinda. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 02 março 1825. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm>. Acesso em 06/04/2016.

_____. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 agosto 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Lei no 12.343, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de junho de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

BARBOSA Rui, 1947 apud INSTITUTO ETHOS, 2005. Disponível em: <http://empreende.org.br/pdf/Responsabilidade%20social/O%20Compromisso%20das%20empresas%20com%20o%20alfabetismo%20funcional%20-%20Ins.pdf>. Acesso em 02/11/2015.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

DURHAM, E. R. O ensino superior no Brasil: público e privado. NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. Universidade de São Paulo. 2003.

FÁVERO, M. L. A., **Universidade e Poder: Análise Crítica/Fundamentos Históricos: 1930-45**. Achiamé, Rio de Janeiro, 1980.

INFOPEN, Levantamento Nacional de informações penitenciárias. 2014. DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.

MIRABETE, Julio Fabrini. **Código Penal Interpretado**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2005.

RELATÓRIO. Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012. Brasília, 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jan. 2016.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. 2. ed. UPF Editora, 2005.

O HAITI TAMBÉM É AQUI: ESTUDANTES HAITIANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)

Lilian Marta da Silveira
Universidade Federal da Fronteira Sul
lilian.silveira-cco@hotmail.com

Sandra Mara Arini
Universidade Federal da Fronteira Sul
sandra.arini@yahoo.com.br

Izabella Barison Matos
Universidade Federal da Fronteira Sul
izabmatos@gmail.com

Resumo: O terremoto que atingiu o Haiti, em 2010, deixou milhares de desabrigados, mortos e feridos; uma das consequências foi a emigração, sendo um dos destinos, o Brasil e, neste, Chapecó. A demanda por ensino superior se deu por meio de um grupo de haitianos que buscou dirigentes da UFFS que, em 2013, criaram o Programa de Acesso à Educação Superior da Universidade Federal da Fronteira Sul para Estudantes Haitianos (PROHAITI); e em 2015/2 havia 40 estudantes matriculados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva que contou com entrevistas, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e diário de campo; originando Trabalho de Conclusão de Curso/Pedagogia da UFFS. O objetivo foi compreender o processo de inserção e de permanência de haitianos na UFFS, no *campus* Chapecó (SC). Assim, pretendeu-se que conhecer melhor a história do Haiti, verificar como ocorre o acolhimento destes imigrantes na UFFS, descrever a inserção de haitianos na UFFS, saber como os haitianos têm percebido este novo contexto em suas vidas e levantar os problemas enfrentados a

fim de proporcionar subsídios ao PROHAITI, que está em processo de avaliação.

Palavras-chave: Haiti; UFFS; PROHAITI; inserção; permanência.

Contextualizando o problema

É sabido que o terremoto que atingiu o Haiti, em 2010, deixou milhares de desabrigados, muitos mortos e feridos. Como o país ficou parcialmente destruído uma das consequências foi a emigração, sendo um dos destinos, o Brasil. Segundo informações obtidas em diferentes momentos na fase exploratória desta pesquisa, em Chapecó os primeiros haitianos chegaram trazidos por empresários, que foram ao Acre, em busca de mão-de-obra. Naquele período, na região do Oeste Catarinense, havia vaga em postos de trabalho nas agroindústrias locais, que não eram preenchidos por trabalhadores do entorno.

A demanda por ensino superior se deu por meio de um grupo de haitianos que buscou dirigentes da UFFS que, em 2013, criaram o PROHAITI. A partir daí, por meio de um processo seletivo especial, haitianos podem acessar cursos superiores na UFFS. Em 2015/2 havia 40 estudantes matriculados, segundo dados do Setor de Assuntos Estudantis (SAE) da Universidade.

Pensando neste contexto, os motivos em relação ao tema escolhido para realização deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) são evidenciados pela nossa trajetória anterior à universidade. Explicamos: como estudantes de Pedagogia, lembramos que o Haiti era mencionado, em sala de aula, apenas pela pobreza do país. Outro motivo refere-se ao fato de serem nossos colegas de universidade que falam outra língua e tem cultura diferente; bem como uma história que queremos conhecer. Deste modo, pretendemos conhecer melhor a história do Haiti; verificar como ocorre o acolhimento destes imigrantes na UFFS; descrever a inserção de haitianos na UFFS; saber como os haitianos

têm percebido este novo contexto em suas vidas e levantar os problemas enfrentados.

Assim, problematizando o tema, nos interessou compreender em que medida o acesso ao ensino superior para este grupo tem sido assegurado, uma vez que é de conhecimento de parte da comunidade acadêmica e de dirigentes universitários, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes haitianos. Traduzindo em forma de pergunta: Como tem ocorrido a inserção e a permanência de haitianos, vinculados ao PROHAITI, na Universidade Federal da Fronteira Sul *campus* Chapecó?

A relevância científica, desta pesquisa, pode ser justificada pela necessidade de conhecer, de forma mais aprofundada, a situação de estudantes haitianos vinculados ao PROHAITI-UFFS, uma vez que nas buscas realizadas em bases bibliográficas, constatou-se pouca produção bibliográfica sobre o tema. Se, por um lado, é algo ainda muito recente; por outro, a UFFS se interessou pela proposição de estudo, autorizando-a, pois entendeu que a intenção é contribuir para a melhoria das ações e atividades do PROHAITI.

MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS: EUROPA E AMÉRICAS

Estamos acompanhando, atualmente através da mídia, migrações pelo mundo, em especial a crise imigratória na Europa. Motivos como guerras, pobreza, questões políticas e religiosas forçam milhares de pessoas a emigrar. Os noticiários televisivos mostram constantemente reportagens e relatos das viagens clandestinas, com imagens de pessoas em botes ou embarcações superlotadas, que não conseguem chegar ao continente europeu. Por vezes registram casos envolvendo mortes de homens, mulheres e crianças em alto mar¹.

¹ Disponível em: < <http://pt.euronews.com/2015/05/05/imigracao-clandestina-ong-diz-que-a-situacao-esta-fora-de-controlo/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

Ao pensar no fenômeno de imigração voluntária, Saladini (2011) salienta que podem ser consideradas, dentro deste processo, as grandes correntes migratórias do período de colonização, as migrações nos períodos anteriores e posteriores às duas grandes guerras mundiais e aquelas que são ligadas ao trabalho. Assim, devemos ter em mente que a maioria dos migrantes não deseja abandonar suas casas, mas o que os obriga a isto, são questões de sobrevivência e, em menor número, casos de perseguição política, por raça, etnia, nacionalidade ou credo religioso. Um dos principais responsáveis pela expulsão de pessoas de um país é o fator econômico (KLEIN, 2010). A imigração no Brasil foi se modificando, de acordo com autores (Zamberlam *et al*, 2014, p-10-11):

O fluxo imigratório para o Brasil no período de 1870 a 1959 predominou a imigração europeia: italianos, alemães, portugueses, poloneses, russos, holandeses [...] Por volta de 1960 a 1999 cresce a presença de imigrantes uruguaios, argentinos, chilenos, paraguaios, peruanos e equatorianos. A eles, juntaram-se coreanos, japoneses, africanos de Angola, Moçambique e Egito.

No contexto atual brasileiro, podemos destacar a vinda de haitianos que, de 2010 a maio de 2013 “(...) entraram no país ilegalmente cerca de 9.000 haitianos” segundo dados estimados do Conselho Nacional de Imigração (ALESSI, 2013, p. 83). Pensando na regularização desta situação, as leis brasileiras preveem um visto especial; como não são considerados refugiados, ao chegarem aqui, recebem um visto por questões humanitárias.

Conforme Zeni e Filippim (2014, p. 15) “o visto humanitário tem caráter especial e é concedido pelo Ministério das Relações Exteriores, por intermédio do Brasil em Porto Príncipe, Haiti”. De acordo com a Lei nº 6.815 do Conselho Nacional de Imigração nº 97 “poderão ser concedidos até 1.200 (mil e duzentos) vistos por ano, por razões humanitárias aos cidadãos haitianos, com duração de 5 anos” (BRASIL, 2012).

O PAÍS: HAITI

Em 1492, Cristóvão Colombo chegou à América Central, onde hoje conhecemos como Haiti, que faz fronteira com a República Dominicana dividindo territorialmente uma ilha no Caribe, denominado por ele de Ilha Hispaniola. Diamond (2009), ao analisar a sociedade destes dois países, traça um panorama histórico-econômico-cultural e social desolador. Argumenta que tal análise não pode ser isolada uma vez que ambos apresentam um histórico comum: sucessivos governos corruptos, problemas, políticas públicas de saúde e de educação ineficientes e baixa produtividade agrícola.

Segundo análise de Diamond (2009), ao abordar a perspectiva de como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso - subtítulo do livro que dá o principal suporte a estes parágrafos - diz que este modelo fundiário e econômico parece ter sido o principal responsável pela pobreza do país. Isto, aliado à inexistência de investimentos estatais na economia, instabilidade político-administrativa com sucessivos governos ditatoriais e corruptos², confere ao Haiti poucas perspectivas para se tornar um país com êxito no curto prazo. Para Diamond (2009, p. 515) "o Haiti é tão pobre, e tão deficiente em recursos naturais e em recursos humanos treinados ou educados, que realmente é difícil saber como melhorar alguma coisa", sinalizando um quadro futuro de desesperança.

A situação de vulnerabilidade do Haiti pode ser demonstrada pela iniciativa, em 30 de abril de 2004, da Organização das Nações Unidas (ONU), com a criação das Missões das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH), a fim de auxiliar no enfrentamento das dificuldades em diferentes âmbitos (ALESSI, 2013).

² Vinte e um presidentes, dos 22, foram mortos ou depostos, no período de 1843 a 1915 (DIAMOND, 2009).

O Brasil ficou como líder desta missão, com a presença dos militares no país, tendo como principal objetivo o de promover a paz. Importante registrar que a pobreza do Haiti se deve, também, a alguns condicionamentos, tais como a sua geologia que apresenta áreas montanhosas, onde “(...) a terra plana é muito menor [do que a da República Dominicana], há mais terrenos de calcário, os solos são menos espessos e menos férteis e têm uma capacidade de recuperação menor” (DIAMOND, 2009, p. 408).

Neste contexto, o país tem enfrentando uma profunda crise econômica, política e social e, para agravar ainda mais a situação, em 2010 um terremoto atingiu a capital do Haiti - Porto Príncipe e as cidades de Leogane e Jacmel. Cerca de 222.570 mortos, entre homens e mulheres e 300.572 feridos. Com o impacto do terremoto, parte da população abandonou o Haiti, sendo que e a República Dominicana foi um dos países que mais recebeu estes imigrantes, ficando com um grande número de pessoas feridas, que necessitavam de atendimento médico (RAMOS, RODRIGUES E ALMEIDA, 2011). Desde então, o Brasil tem sido um dos destinos preferidos na América do Sul, principalmente centro oeste (São Paulo) e os três estados da região sul.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS): BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Nascida de intensa mobilização de movimentos sociais regionais a UFFS teve um longo processo até sua implantação. O projeto da UFFS contou intensamente com a parceria da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na sua implantação e implementação. Em 2008, o então presidente Lula assinou o documento para criação da universidade, aprovando o projeto de Lei 3774/08, do vereador Cláudio Vignatti.

Dois anos após, iniciaram as atividades da universidade (TREVISOL, 2015). A implantação da UFFS, na região da fronteira sul, é uma importante conquista para a interiorização do ensino

público federal, além do compromisso com a educação básica, a UFFS é considerada a primeira universidade oriunda dos movimentos sociais (TREVISOL, 2015). O processo de acesso aos cursos superiores da UFFS, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também potencializa este compromisso com a sociedade, conjuntamente com o fator da escola pública.

Em 2013, aprimorou-se o acesso às vagas com as cotas e, em 2014 aderiu-se ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), como forma de processo seletivo. Neste sentido, a maioria dos ingressantes é oriunda de escolas públicas, de famílias de baixa renda, filhos de pequenos produtores urbanos e rurais da região que a UFFS abrange (TREVISOL, 2015). Um dos grandes compromissos da UFFS é com a escola pública, tanto com formação de professores, quanto com a implantação de cursos de licenciatura em vários *campi*. Outro compromisso da UFFS é o de fortalecer a produção de conhecimentos e tecnologias para contribuir com os produtores rurais, e a sustentabilidade ambiental (TREVISOL, 2015).

Em 2015 a UFFS, que é uma universidade com seis *campi* em três estados do sul - Paraná (Laranjeiras do Sul e Realeza), Rio Grande do Sul (Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo) e Santa Catarina (Chapecó) - conta com 40 cursos de graduação. Na Pós-Graduação são 4 cursos de especialização em andamento, 11 mestrados e 1 doutorado interinstitucional³.

INSERÇÃO DOS HAITIANOS NA UFFS

Pensando na imigração haitiana para o Brasil, podemos dizer que é um fenômeno recente, que precisa ser pesquisado e compreendido. Como nos mostram Zamberlam *et al* (2014), com a presença dos militares brasileiros no Haiti e, principalmente, após

³ Disponível em: <http://uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=822>. Acesso em 21 fev. 2016.

o terremoto em 2010, os haitianos ficaram mais próximos do Brasil e foram criadas as condições para obtenção de vistos humanitários.

A acolhida de imigrantes no Brasil, de forma legal, acontece pelo Estatuto do Estrangeiro, cujo governo brasileiro abriu para os haitianos a porta legal do Visto Humanitário (Resolução Normativa 97/2012). Com o fluxo migratório de haitianos para Chapecó, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi acionada por um grupo deles que demandou a possibilidade de inserção na universidade, nos cursos de graduação. Assim, criou-se em 2013 o Processo Seletivo Especial para Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos⁴ (PROHAITI-UFFS).

O Programa de Acesso à Educação Superior da Universidade Federal da Fronteira Sul para Estudantes Haitianos (PROHAITI) é um processo seletivo, de vagas suplementares, para o ingresso de estudantes haitianos nos cursos superiores da UFFS. Aprovado por consenso do plenário do Conselho Universitário (CONSUNI) da UFFS, em 12 de dezembro de 2013, com a presença do embaixador do Haiti (Sr. Madsen Cherubin); iniciou em 2013, contemplando a oferta de vagas para todos os *campi*. A Resolução N° 32/2013 do CONSUNI, na mesma data, instituiu o PROHAITI, que segue alguns procedimentos para sua operacionalização:

O Programa consistirá na oferta de vagas suplementares para estudantes haitianos nos cursos de graduação da UFFS. [...] ofertadas por meio de processo seletivo especial, regido por edital próprio [...] O aluno haitiano selecionado pelo processo seletivo especial será matriculado como aluno regular no curso de graduação da UFFS e estará submetido às regras do Regulamento de Graduação [...] Poderão ser incluídas modalidades de estudo que venham a ser consideradas pertinentes relativas ao aprendizado da Língua Portuguesa (UFFS, 2013).

⁴ PROHAITI/UFFS Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/index.php?site=uffs&option=com_content&view=article&id=5831:uffs-iniciaprocessoseletivo-especial-para-cidadaos-haitianos-prohaiti&catid=37:noticiasinstitucional> Acesso 14 set. 2015.

É sabido, também, que haitianos estudantes ou não, estão inseridos em outros espaços educativos da UFFS, são eles o Projeto de Extensão Português para Estrangeiros, Projeto de Extensão Web Rádio em Direitos Humanos e Oficina de Produção Escrita (UFFS, 2015).

PROCESSO METODOLÓGICO

Pesquisa com abordagem qualitativa segundo os objetivos, descritiva, que teve como instrumentos de produção de dados: entrevistas, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e diário de campo. O projeto atendeu as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), foi aprovado. Protocolo nº 1.496.144.

As entrevistas:

O contato e o agendamento aconteceram por *e-mail*, fornecido pelo Setor de Assuntos Estudantis (SAE) e Secretaria Acadêmica da (UFFS) *campus* Chapecó; pelas redes sociais (*Whats App* e *facebook*), que também foram utilizadas e abordagens diretas no *campus*. Nesse momento explicitávamos a proposta da pesquisa (título e objetivos), convidando o sujeito a participar, agendado dia, horário e local de preferência. Os demais sujeitos da pesquisa foram entrevistados diretamente; somente um, por estar afastado para Doutorado, respondeu por e-mail. De forma geral, todos os sujeitos foram acessíveis, sendo fator positivo para nossa pesquisa.

Alguns resultados parciais:

Na UFFS

Foram entrevistados 21 estudantes haitianos do ano de 2016/1, que frequentam diferentes graduações:

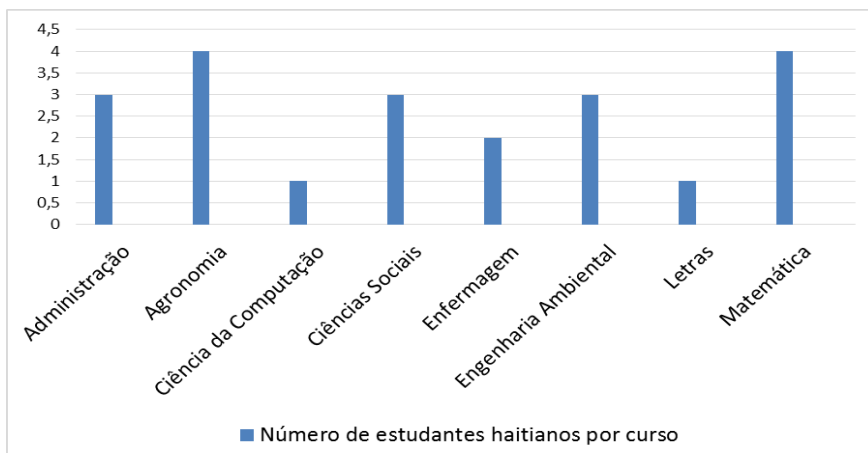


Gráfico 01: Cursos e número de estudantes 2016/1.

Dos vinte e um estudantes, oito frequentam a 1ª fase, seis estão entre a 2ª e 3ª fases e sete entre a 4ª e 5ª fases.

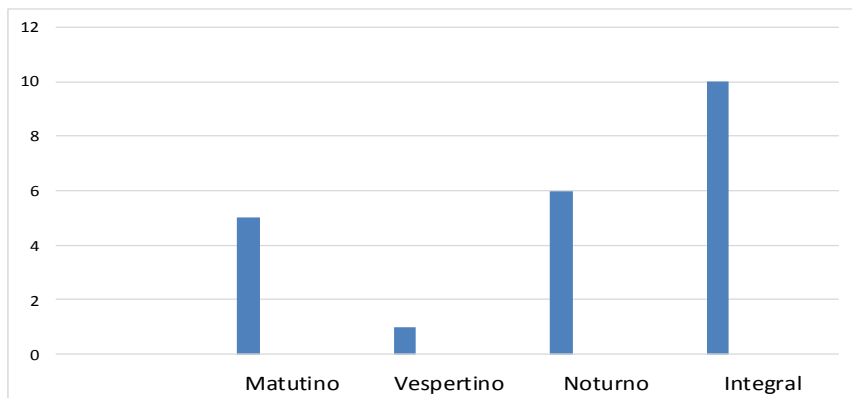


Gráfico 02: Turnos em que frequentam o curso.

Acesso ao ensino superior antes da UFFS

No primeiro semestre de 2016 há 37 estudantes haitianos na UFFS *campus* Chapecó, segundo dados da comissão PROHAITI ano de 2016. Ao perguntarmos se eles estudavam no (Haiti ou República Dominicana) antes de ingressar na UFFS, dezesseis

estudantes disseram que sim; cinco não. Os cursos iniciados e não concluídos são variados com predominância: Administração, Engenharia Civil, e Informática. A fala de um deles é representativa: “Eu estudava Administração dois anos na Universidade do Estado do Haiti, faltava três semestre pra terminar, você sabe que depois do terremoto não dava mais pra ficar” (E17).

A expectativa de estudar na UFFS

O ingresso de haitianos na UFFS ocorre pelo Programa para Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos (PROHAITI), por edital semestral. Para que isto fosse possível, a demanda pelo ingresso na UFFS se deu em 2013, ocasião em que foi criado o PROHAITI, conforme já explicitado. A divulgação deste, segundo relatos nas entrevistas, acontece pela internet e, também, por amigos que já frequentam algum curso na instituição.

Assim, para fazer a inscrição “Tem que ter os diplomas, os históricos que provam que a gente fez o ensino médio (...) fizeram um acordo com Haiti, (...) e também, a legalização do Ministério das Relações Exteriores” (E08).

De maneira geral, para os que têm um pouco de conhecimento da língua portuguesa, a prova é “tranquila” (E06) mas, para os que não têm domínio, é considerada complexa e cansativa “cheguei aqui na UFFS eu vi todas as coisas diferente, (...) a palavra português (...) eu não entendi nada” (E05).

Para os estudantes que ingressaram até o ano de 2015, havia uma prova com mais ou menos 60 questões, envolvendo matemática, português, história, inglês, baseada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir do ano de 2016, esta prova foi reformulada e passou a ser uma redação que avalia o domínio da língua portuguesa escrita, segundo informações da Assessoria para Assuntos Internacionais ano de 2016.

De acordo com o resultado, o aluno se matricula nos cursos disponíveis. Assim, nem sempre o que ele frequenta, é de seu interesse, devido à nota da prova de seleção “Eu escolher Ciência da Computação, não dar certo, (...) eu peguei Ciências Sociais, na verdade não é o curso eu gosto” (E10).

Uma oportunidade especial, uma grande chance!

Considerada como um privilégio, os estudantes haitianos são gratos pela oportunidade que a UFFS proporciona por meio do PROHAITI Isso porque, outros países como Estados Unidos, o ensino não é gratuito e é necessário pagar uma taxa para estudar. Informam que até mesmo no Haiti, devido à concorrência na universidade pública, “pega só 100 aluno (...) toda região do Haiti vem participar na prova (...) primeiro (...) segundo (...) terceiro ano não consegui (...) tem 6 mil, 7 mil postulante que vai entrar pra fazer Psicologia, vai escolhe só 100 por ano” (E18).

Assim o acesso à uma universidade federal brasileira é um grande passo, um apoio, uma forma de adquirir novos conhecimentos, uma nova chance em suas vidas. Momentos estes, que às vezes se tornam difíceis e que exigem sacrifícios para permanecer; pois envolvem a administração do tempo e energias para dar conta dos estudos associados ao trabalho, “cada semestre eu faço 4 disciplina deixo um dia pra estudar fazer as coisas. Juntar estudo com trabalho é pouco difícil” (E17).

PROHAITI: diálogos com os estudantes haitianos

O PROHAITI é considerado pelos estudantes haitianos entrevistados como um ótimo projeto/programa. A maioria destaca não ter conhecimento amplo a respeito do Programa, mas reconhece a importância em suas vidas, principalmente pela oportunidade oferecida. Desta forma, em diversos momentos nas entrevistas, agradecem a quem propiciou a sua criação e

implementação. Verbalizam da seguinte forma, por exemplo: “oportunidade especial (...) pra nós que não estão na nossa terra, tentei entrar na faculdade no Equador não tem programa não tem nada, (...) não sei quando vou parar de agradecer. (...) Venho aqui estudar de graça, tenho que agradecer” (E16).

Os estudantes haitianos nos perguntavam, durante a entrevista, sobre o futuro do PROHAITI, se ele continuará ou terá um fim. Ao mesmo tempo, sugeriam para que a Comissão PROHAITI tivesse maior acompanhamento sobre o que está acontecendo com os haitianos na UFFS e a situação deles. Neste sentido, um deles diz que o PROHAITI “Tem a responsabilidade de dar acesso aos haitianos (...) não existe uma política de permanência para os haitianos, mas já tem uma outra comissão que foi escolhida, (...) eu acho que é uma visão diferente” (E08).

O acolhimento: há pessoas boas e ruins

Vivendo em um país que não é o seu, imersos em uma região com traços culturais de colonizadores europeus, que são diferentes dos seus, os haitianos de uma forma geral, relatam sentir-se bem aqui na UFFS. Exemplificada na fala do “Não tenho problemas (...) eu estou muito feliz com eles” (E11).

Dos 21 estudantes entrevistados, 08 dizem que as relações estabelecidas neste espaço os deixam felizes, possibilitando trocas de experiências. Assim, viver fora do país exige adaptação, situações que às vezes causam desconfortos, encontram aqui diferentes tipos de pessoas, aquelas que são receptivas, que acolhem os estudantes com respeito e gentileza e outras que nem aceitam um estrangeiro nos trabalhos em grupo, em sala de aula.

Com relação aos professores, alguns ajudam, tiram dúvidas, pedem se o aluno entendeu; mas, tem outros que nem se dão conta que em seu componente curricular frequenta um estudante estrangeiro: “Tem professores que colaboram, tem outros que estão

nem ai, (...) nem sabem quem eu sou, se sou haitiana, se sou brasileira” (E8).

Negros entre brancos, também somos humanos!

Em contrapartida ao que os haitianos dizem sobre como se sentem na universidade, algo merece destaque, “a gente ouve falar da oportunidade, eu fiquei assustado nisso aqui” (E07). Esse sujeito referia-se ao preconceito ao chegar a Santa Catarina, apontando que a questão do preconceito racial é forte em nossa região. Situações de discriminação são vivenciadas no cotidiano, a ponto de um deles dizer que no ônibus (da UFFS para o centro de Chapecó) muitas vezes ninguém senta ao lado; se sentem alvo de olhares e de desaprovação; entendem que há uma separação entre o fato da pessoa ter cor “preta” (E04) ou “branca”.

O preconceito no Brasil acontece de todas as formas e não se restringe apenas a cor da pele; alguns relatam que sofrem discriminação com mais frequência nos espaços da UFFS do que fora dela. Para alguns, ela é considerada como um problema, simbolizando tristeza e desconforto. Apesar destas situações, eles reconhecem seus direitos, e apontam que é necessário intensificar a consciência coletiva, por meio da fraternidade, “Tem que respeitar, nós somos humanos (...) tem gente que trata mal, (...) parei de pensar pra não fazer mal” (E16).

REFERÊNCIAS:

ALESSI, B. L. M. A Migração de Haitianos para o Brasil. *Conjuntura Global*. Curitiba, v. 2, n .2, p. 82-86, abr./jun, 2013. Disponível em:<http://www.humanas.ufpr.br/portal/conjunturaglobal/files/2013/04/A_Migra%C3%A7%C3%A3o-de-Haitianos-para-o-Brasil.pdf> Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 6.815. Conselho Nacional de Imigração. Resolução normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.refworld.org/pdfid/54e748424.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2015.

DIAMOND, J. **Colapso: como as sociedades escolhem os fracassos ou o sucesso**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

KLEIN, S, Herbert. Migração Internacional na história das Américas. IN: FAUSTO, Boris (Org). **Fazer a América: a imigração em massa para América Latina**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2010. cap.2, p.13-32.

Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=sFEuUUyJrSEC&printsec=frontcover&dq=Imigra%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CCYQ6AEwAmoVChMIz5G-janyAIVAyKQCh0klQa-#v=onepage&q=Imigra%C3%A7%C3%A3o&f=false>> Acesso: 21 set. 2015.

Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/proppg/CNS_RESOLUAO_466_PESQUISA_EM_HUMANOS_DO_13_06_13_1.pdf> Acesso em: 09 nov. 2015.

RAMOS, A C; RODRIGUES G; ALMEIDA G A. **30 anos de ACNUR: perspectivas de futuro**. São Paulo: Editora CL-A Cultural, 2011.

SALADINI, A. P. **TRABALHO E IMIGRAÇÃO: os direitos sociais do trabalhador imigrante sob a perspectiva dos direitos fundamentais**. 2011. 285 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica de Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Paraná, 2011.

TREVISOL, J V. O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS. In: RADIN, J. Carlos; VALENTINI J. Delmir e ZARTH A. Paulo (org). **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre: Letrs & Vida: Chapecó: UFFS, 2015. cap.16, p.333-352.

UFFS. **Ata da 11ª Sessão Ordinária do CONSUNI- dezembro/2013**. Chapecó-SC. p.4-9.

_____. **Português para estrangeiros**. Projeto de Extensão. UFFS: Chapecó. 2015,10 p.

_____. **WEB Rádio - UFFS**. Projeto de Extensão. UFFS: Chapecó. 2015b,16 p.

_____. **Oficina de Produção Escrita**. Projeto de Extensão. UFFS: Chapecó. 2015c. 2 p.

ZAHREDDINE, D. A CRISE NA SÍRIA (2011-2013): UMA ANÁLISE MULTIFATORIAL. **Revista Conjuntura Austral**. Rio Grande do Sul, v. 4, n. 20, p. 06-23, out./ nov. 2013.

ZAMBERLAM, J, et al. **Os novos rostos da imigração no brasil – haitianos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Solidus, 2014.

ZENI, K; FILIPPIM, S. E. Migração haitiana para o Brasil: Acolhimento e políticas públicas. **Pretexto** 2014. Belo Horizonte. v.15, n. 2, p. 11-27, abr/jun, 2014.

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014 – 2024:
TRAMITAÇÃO, A CONAE DE 2010 E OS INTERESSES
PRIVADOS**

Gilmar Fiorese
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
gilmar.unioeste@hotmail.com

Resumo: produzido a partir da pesquisa documental e de revisão bibliográfica, este texto tem o propósito de brevemente explicitar o processo de tramitação do Plano Nacional de Educação aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidente da República no ano de 2014, destacando neste processo a participação da sociedade civil organizada, especialmente aquelas ligados à educação, bem como a mobilização do setor privado junto ao Congresso Nacional na tentativa de ampliar a destinação de recursos públicos da educação para a iniciativa privada. A exposição do texto está dividido em três partes: primeiramente faremos uma breve apresentação dos aspectos legais e da tramitação do PNE; na sequência, destacaremos a importância da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010, que através de uma efetiva participação de diversos segmentos da sociedade, contribuíram com os debates e com a formulação de propostas; por último, explicitaremos as articulações do setor privado junto ao Congresso Nacional, cujo propósito é conquistar a “legitimidade” da destinação do financiamento público para o setor privado. Afirmamos como conclusão que para os empresários do negócio, a educação deve ser integrada à possibilidade de um empreendimento econômico e, portanto, submetida às leis do mercado.

Palavras-chave: PNE; Tramitação; CONAE; Interesses privados.

Esgotado o período de vigência do Plano Nacional de Educação aprovado em 2001, em dezembro de 2010, em consonância com o Art. 214 da Constituição Federal e Emenda Constitucional nº 59/2009, o Executivo Federal encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 8.035/2010 referente ao novo PNE. Ressalta-se que a Emenda Constitucional nº 59/2009 acrescentou ao Art. 214 da Constituição de 1988, além da duração decenal do Plano Nacional de Educação, outros dois aspectos relevantes para a educação brasileira: sinaliza para a necessidade de um sistema nacional de educação articulado e em regime de colaboração e estabelece vínculo da aplicação de recursos públicos em educação em conformidade com o PIB nacional.

O projeto para o Plano Nacional de Educação 8.035/2010 elaborado no âmbito do Ministério da Educação - MEC, inicialmente tinha como expectativa sua aprovação ainda em 2011, uma vez que o PNE de 2001 esgotava sua vigência em 2010. No entanto, a complexidade de um documento com a magnitude de um Plano, os confrontos de opinião e os interesses em disputa, a exemplo do ocorrido com o PNE/2001, teve sua aprovação retardada. A postergação de sua aprovação, por um lado, possibilitou a ampliação do tempo para os debates, o que pode ser visto como positivo, e por outro, o atraso de quatro anos pode ter um significado negativo, uma vez que acentua o histórico postergar dos compromissos com a educação do País.

Recebido o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação pela Câmara dos Deputados, os trabalhos foram iniciados ainda no primeiro trimestre de 2011. Em conformidade com o Inciso II do Art. 34 do Regime Interno, no dia 22 de março do mesmo ano foi criada a Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. No dia 06 de abril de 2011 foi constituída a Comissão Especial composta pelos Deputados. Na mesma ocasião, o Presidente da Câmara convocava os membros designados para a reunião de instalação e eleição para o dia 13 de abril do mesmo ano. Composta por 26

membros titulares e igual número de suplentes, foi escolhida o Presidente, Vice-Presidente e o Relator.

A partir do mês de maio, os trabalhos deslocaram-se para a realização de audiências públicas e seminários em diferentes regiões e cidades do País. Também neste mês, teve início o encaminhamento de emendas. Foram recebidas pela Comissão um total de 2.915 emendas, apresentadas por 86 parlamentares. Saviani (2014) entende que o elevado número de emendas, mesmo podendo constituir-se num complicador pela sua quantidade ou pelas suas discrepâncias, não significa um fenômeno negativo, pois muitas dessas emendas foram oriundas de entidades representativas dos educadores, o que indica um maior grau de participação da sociedade civil, alimentando a expectativa de que o produto possa se aproximar um pouco mais das aspirações educacionais da população.

Na soma de emendas apresentadas por partidos tivemos: PT, 1.430; PC do B, 425; PSOL, 262; PSDB, 221; PMDB, 159; PDT, 115; PSB, 95; DEM, 60; PR, 50; PSC, 27; PP, 24; PPS, 13; PRB, 10; PTB, 08; PSD, 05; sem partido, 11. Os cinco parlamentares que apresentaram maior número de emendas foram: Fátima Bezerra – (PT), 515 emendas; Ivan Valente/Chico Alencar (PSOL) 260; Newton Lima (PT) 203; Alice Portugal (PC do B) 160 e Waldenor Pereira (PT) 125 emendas. As emendas apresentadas por parlamentares da base aliada do governo foram maioria absoluta. Posteriormente, foram apresentadas mais 449 emendas ao Projeto substitutivo, além do substitutivo do Senado Federal.

Destacamos que grande parte das emendas apresentadas se originou de setores organizados da sociedade civil, especialmente aqueles ligados à educação. Outro destaque refere-se à duplicidade de emendas apresentadas, uma vez que as entidades representativas, como estratégia de ação, encaminharam suas propostas para diferentes parlamentares e de diferentes siglas partidárias.

Por outro lado, cabe notar, também, que grande parte das 2.915 emendas apresentadas ao Projeto de Lei n. 8.035/2010 não decorreu da iniciativa parlamentar, mas de entidades da sociedade civil ligadas à educação, ou seja, uma parte significativa das 2.915 apresentadas se originou da militância educativa no âmbito da sociedade civil. Assim, constatamos que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação apresentou 85 emendas; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 181; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), 206; A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), 23; a ministra da Igualdade Racial, Luiza Helena de Bairros, 50; a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) 60; o Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), 41. Somente essas entidades já somam 646 emendas (SAVIANI, 2014, p. 93).

A iniciativa da sociedade civil, especialmente àquelas ligadas à educação pública, encaminhando emendas para os parlamentares, revela a expectativa e a preocupação das entidades representativas na aprovação de um Plano Nacional de Educação, pois é aí que as propostas podem ser convertidas em lei. Saviani (1999), ao referir-se ao papel do Congresso Nacional na legislação do ensino, afirma que mesmo que a origem do dispositivo legal não esteja no Poder Legislativo, o produto, o texto legal, pode efetivamente ser obra do Parlamento.

Para a aprovação de uma legislação da envergadura de um Plano Nacional, por exemplo, a (o) presidente precisa o consentimento de uma coalizão governante ou se preferirem uma expressão mais familiar, a famosa “base aliada”. Este é um aspecto importante para a compreensão da nossa política educacional, pois mesmo que a Lei tenha sua origem no Poder Executivo, sua aprovação depende do Legislativo. Sua aprovação, no entanto, não ocorre de forma linear e passiva, mas conflituosa, expressando interesses divergentes da sociedade.

[...] o presidencialismo brasileiro assenta-se numa necessária coalizão parlamentar, exceto no período ditatorial, é claro. Se o presidente não quiser ou não puder formar uma coalizão parlamentar, ele não consegue governar [...]. Nosso presidencialismo de coalizão, na feliz expressão de

Sérgio Abranches, mostrou-se forte até mesmo para o Partido dos Trabalhadores, o primeiro e até agora o único partido de massa de âmbito nacional. Ele foi obrigado a se valer desse regime para governar, a ponto de não poucos petistas se perguntarem se o Presidente eleito em 2002 e reeleito em 2006 é mesmo do seu partido... Lamentos inspirados numa imagem do presidencialismo imperial à esquerda? (CUNHA, 2009, p. 237).

Mobilização marcante e propositiva para a elaboração do Plano foi a Conferência Nacional de Educação ocorrida em Brasília entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010. Com ampla participação de diversos setores da sociedade civil ligados à educação, bem como o envolvimento da sociedade política, a CONAE possibilitou um amplo debate e contribuiu para formulação de importantes propostas. Para Oliveira (2011, p. 484) a CONAE foi um processo de debate democrático e com participação efetiva de diversos segmentos da sociedade, discutindo os rumos da educação brasileira.

A Conferência Nacional da Educação (Conae), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, constituiu-se num acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil e contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes. Ao todo foram credenciados/as 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473, entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura (CONAE, 2010, p. 10).

Ressaltamos que a grande CONAE de Brasília foi precedida por debates ocorridos nas conferências estaduais, regionais e municipais de educação. Conforme Aguiar (2011) foram realizadas 378 conferências municipais, 89 regionais e 27 nas unidades federadas. O produto resultante desse amplo debate se consolidou na elaboração de um Documento Final que sistematiza um conjunto de diretrizes, metas e ações propositivas para o PNE (2014 – 2024) e para a construção do Sistema Nacional de Educação.

Foram inseridas pelas comissões estaduais e do Distrito Federal, no Sistema de Relatoria da Conae 5.300 deliberações em parágrafos, com proposta de emendas ou novos parágrafos, acrescidos ao documento. As propostas foram sistematizadas, com base em critérios regimentais, pela Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização (CEDS), em Documento-Base da etapa nacional, com 2057 emendas encaminhadas para apreciação dos/as delegados/as nas plenárias de eixo. Das seis plenárias de eixo, realizadas em 30 e 31 de março de 2010, resultaram 694 emendas, aprovadas pelos delegados/as e encaminhadas para apreciação e para deliberação na plenária final. Na plenária final da Conferência Nacional de Educação (Conae), foram aprovadas 677 e o conteúdo resultante de todo esse processo de sistematização está registrado neste documento (CONAE, Idem, p. 10).

O Documento Final da CONAE proporciona, além de uma breve apresentação, introdução e descrição das Entidades com seus respectivos titulares e suplentes para a composição da Comissão Organizadora Nacional da CONAE, a expectativa de que o Documento Final suscite o debate e possa contribuir efetivamente no balizamento das políticas educacionais (Idem).

[...] Espera-se, portanto, que o Documento Final, resultante das deliberações da plenária final da Conae, suscite um processo de mobilização e debate permanente nos diferentes segmentos educacionais e setores sociais brasileiros, e que possa contribuir efetivamente no balizamento das políticas educacionais, na perspectiva do Sistema Nacional de Educação, da efetiva consolidação de políticas de Estado no País e na elaboração do novo Plano Nacional de Educação [...] (Idem, p. 17).

A proposta política para a elaboração do Plano Nacional de Educação do Documento Final da CONAE (2010) contém 165 páginas e está estruturada em torno de seis eixos, os quais proporcionam uma análise crítica da educação brasileira, bem como o detalhamento propositivo de metas e ações a serem desenvolvidas.

EIXO I – Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; EIXO II - Qualidade da

educação, gestão democrática e avaliação; EIXO III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; *EIXO IV* – Formação e valorização dos/das profissionais da educação (grifo nosso); EIXO V – Financiamento da educação e controle social; EIXO VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Se a sociedade civil organizada participou ativamente das CONAES bem como na ação política via Parlamento, o setor privado deu maior ênfase na articulação direta com seus representantes políticos. Saviani (2014) argumenta que os empresários do ensino não demonstraram interesse na participação da Conferência Nacional de Educação, pois a CONAE é um espaço de apresentação de teses e formulação de propostas para a elaboração do projeto do Plano Nacional de Educação. Os empresários do ensino privado foram mais atuantes e com participação intensa e organizada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, pois é aí que as bancadas parlamentares são acionadas na defesa de seus interesses. O Congresso Nacional é um espaço de disputa e é aí que grupos poderosos da educação são fortes, fazendo lobby, principalmente aqueles contrários ao investimento público em educação pública.

As articulações do ensino privado na defesa de seus interesses (recursos públicos para instituições privadas) junto aos Parlamentares podem ser confirmadas se tomarmos algumas manifestações provenientes do setor durante a tramitação do Plano Nacional de Educação. Em documento que serviu de orientação para os debates na audiência pública do dia 25 de fevereiro de 2014, a Associação Nacional de Educação Católica – ANEC – manifestava sua posição contrária à meta 12 do PNE.

Na meta 12, não apoiamos essa formulação e gostaríamos que fosse estabelecido um percentual de jovens no ensino superior brasileiro. Programas como o PROUNI e FIES sinalizam o sucesso e ajudam muitos jovens a ingressar no ensino superior (ANEC, Audiência Pública, 2014).

A divergência do ensino privado em relação à meta 12 do PNE está relacionada com a proposta de expansão de matrículas do ensino superior no segmento público proposta pela Câmara dos Deputados, pois esta meta do PL estabelece:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, *no segmento público* (grifo nosso) (PNE, 2014).

Portanto, fica evidente que, para o setor privado, a expansão de matrículas na educação superior com um percentual definido para o segmento público (40%) não é bem recebido. Para este setor, o Estado deve garantir através de programas de financiamento a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Daí a defesa do PROUNI e do FIES. Neste sentido, num momento de debates, as articulações políticas ocorrem via Parlamento, uma vez que o produto, o texto final, pode garantir a defesa dos interesses privados.

Na mesma audiência pública do dia 25 de fevereiro de 2014, a Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP – elevou o tom na defesa de seus interesses, criticando veementemente o debate público x privado na educação brasileira. Naquela ocasião, o debate público/privado estava acirrado e as instituições privadas saíram na defesa do Substitutivo do Senado aprovado no final de 2013 que era mais privatista que a proposta da Câmara dos Deputados.

Vamos, por favor, adotar o bom senso e terminar com essa ranzinza histórica que vem dos tempos da década de sessenta em querelas inúteis sobre educação pública x educação privada. Não podemos ter uma visão distorcida. Não existe educação gratuita, todos nós pagamos pelos serviços educacionais. Importante é conduzir políticas de parcerias específicas complementares, com objetivos claros e metas definidas. [...] Temos que ver sim o bem público coletivo e não o particularizado. O

resto é sectarismo e fundamentalismo que nada constrói (ANUP, Audiência Pública, 2014).

Sobre o interesse do financiamento público para a educação ofertada por instituições privadas, o documento que orientava o debate na defesa dos interesses das Universidades Particulares expressava:

Nossa posição é de que não podemos ter uma visão excludente ao falar de financiamento [...]. Assim, concordamos com a redação da Meta 20 proposta pelo Senado desde seu início que diz “ampliar o investimento público em educação” sem excluir ninguém desse financiamento (Idem).

Outra entidade que marcou presença na mesma audiência pública e com posições claras em relação ao financiamento, foi a Federação Nacional das Escolas Particulares – FENEP. Considerando que o Substitutivo do Senado Federal era mais “flexível”, em relação ao financiamento, se comparado com o Substitutivo originado na Câmara dos Deputados, a FENEP apresentou justificativas na defesa das propostas do Senado. Para esta entidade, especialmente naqueles pontos relacionados ao financiamento, a proposta do Senado Federal era mais coerente, uma vez que propunha “superar a perversa dicotomia do público/privado” (FENEP, Audiência Pública, 2014).

A sintonia das propostas do Substitutivo do Senado Federal com os interesses da iniciativa privada pode ser identificada em algumas metas e estratégias do PNE proposto pelo Senado. A meta de nº 11, por exemplo, propõe: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos 50% (cinquenta por cento) de gratuidade na expansão de vagas”. Esta proposta é visivelmente privatista quando comparada com a proposta do Substitutivo da Câmara dos Deputados, que estabelecia: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no *segmento público* (grifo nosso)”. Em relação à meta acima citada, a

Federação Nacional das Escolas Particulares – FENEP, na defesa do Substitutivo do Senado, apresentou a seguinte justificativa:

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da qual o Brasil é signatário, e que recomenda “As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias”. Desta forma, quando o PL do Senado exclui a obrigação de expansão apenas no *segmento público* (grifo nosso), age de forma coerente com a orientação da UNESCO (Idem).

Semelhante ao ocorrido com a meta 11, o Senado Federal, também exclui da meta 12 (anteriormente citada) a expressão *segmento público*. Em Conformidade com o Substitutivo do Senado, esta meta ficou com a seguinte redação: “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurando a qualidade da oferta” (SENADO, PNE, 2014). Sobre esta proposta, a Federação Nacional das Escolas Particulares – FENEP assim se pronunciou:

Uma vez mais a redação do PL do Senado se mostra coerente com a necessidade de ajustar o foco na necessidade de ampliar a oferta de vagas no segmento, sem cair na cilada de limitar a oferta *apenas ao segmento público* (grifo nosso). O PL do Senado evidencia, assim, maturidade ao superar a perversa dicotomia do público/privado e assegurar a qualidade do ensino (FENEP, Idem).

A exclusão da palavra pública (o), quando esta significava entrave para os interesses do setor privado, foi uma aspiração do

Senado Federal como proposta para o PNE. A exemplo das metas acima já citadas, especificamente a que trata do financiamento, a de número 20, que pelo Substitutivo da Câmara dos Deputados definia investimento *público em educação pública* (grifo nosso), o Senado Federal, atendendo as solicitações dos empresários da educação, deliberou pela retirada da palavra pública do texto. Assim, pela proposta, a referida meta ficaria com a seguinte redação:

Meta 20: ampliar o investimento *público em educação* (grifo nosso) de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio, observado o disposto no § 5º do art. 5º desta Lei (SENADO, PNE, 2014).

Com a nova redação da meta 20, ficava aberta a possibilidade da destinação de recursos públicos para investimento na educação privada. Portanto, a divergência entre a proposta do Substitutivo da Câmara e o Substitutivo do Senado, provocou elogios e críticas por parte da FENEP na audiência pública do dia 24 de fevereiro de 2014. Os elogios eram feitos à proposta do Senado por considerá-la mais coerente com os objetivos da nação e com os documentos produzidos por organismos internacionais. Já as críticas, eram endereçadas aos que pretendiam manter a educação numa “camisa de força”, defendendo a destinação de recursos públicos para a educação pública.

Embora a redação do Senado quanto à meta 20 tenha provocado amplo debate, é de se concluir que a redação proposta atende muito mais os objetivos da Nação, sendo esta a conduta que deve prevalecer. Mais uma vez, repita-se, que vários documentos produzidos no âmbito da UNESCO informam que a superação das desigualdades em educação, requer a participação de todos os segmentos da sociedade, ao mesmo tempo em, juntamente com outras agências internacionais se coloca favorável à adoção de parcerias público-privadas, com vistas a se garantir o mais amplo acesso à educação de qualidade, enquanto direito fundamental do cidadão. Assim sendo, manter a camisa de força quanto à utilização exclusiva dos recursos disponíveis em educação pública,

implica em impedir que os gestores das unidades federais aloquem tais recursos em projetos que se mostrem socialmente relevantes e que nem sempre podem ser executados pelo setor público (FENEP, Idem).

Marcando posições na mesma audiência pública acima mencionada, a Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior – ABRAES – uma associação que reúne 47 mantenedoras de instituições privadas de ensino superior, com mais de 2.500.000 alunos, também foi incisiva na crítica, entendendo como um retrocesso a defesa da destinação de recursos públicos apenas para instituições públicas. “A concessão de financiamento público apenas às instituições públicas, representará um dos maiores retrocessos na garantia dos direitos sociais em nosso país, agravando ainda mais a enorme lacuna da desigualdade social nele existente” (ABRAES, Audiência Pública, 2014). E ainda, no mesmo documento, por considerar a proposta do Senado mais coerente com seus interesses, solicita que a Câmara dos Deputados aprove “na integra o Projeto de Lei no. 8035/10, que institui o PNE, na forma como foi encaminhado para esta casa legislativa pelo Senado Federal” (Idem).

A posição das entidades do setor privado expressando uma maior concordância com o substitutivo do Senado Federal do PNE pode ser mais bem entendida quando confrontada com a posição do Fórum Nacional de Educação – FNE, emitida através da 21ª nota pública do dia 24 de janeiro de 2014 e encaminhada à Câmara dos deputados. Em relação às Metas 12 e 20, cujo debate interessava às entidades educacionais do setor privado, especialmente pelo conteúdo do financiamento, o Fórum Nacional de Educação “reitera a necessidade de respeito ao direito da sociedade civil” e alerta os Deputados Federais sobre a necessidade de optarem pelo texto da Câmara.

O FNE reitera a necessidade de respeito ao direito da sociedade civil, garantido constitucionalmente, à participação democrática na discussão sobre o referido Projeto Lei, alertando aos Deputados e Deputadas Federais a necessidade de optarem pelo texto da Câmara, em detrimento

do substitutivo do Senado, especialmente, em relação aos temas: [...] efetivar o compromisso do poder público com a ampliação de matrícula pública tanto na educação técnica profissional de nível médio (Meta 11) quanto na educação superior (Meta 12); retomar o princípio do investimento público em educação pública (Meta 20) [...] (FNE, 21ª Nota Pública, 2014).

Na realidade, o Fórum Nacional de Educação, ao resguardar o princípio do investimento público em educação pública, estava cumprindo seu papel de monitorar a efetividade das deliberações da CONAE de 2010, que dentre suas proposições centrais, recomendava, a fim de superar o atraso educacional e ao pagamento da dívida social e educacional do Estado para com a nação, a necessidade de garantir recursos públicos, exclusivamente para a educação Pública (CONAE, 2010, p. 24).

Portanto, a rigidez das palavras (ranzinzas, visão distorcida, sectarismo, fundamentalismo, camisa de força, retrocesso e etc.) vindas do setor privado tinha um endereço e um interesse bem definido. Com uma linguagem agressiva, mais do que nas décadas passadas em que defender a educação pública era uma política de “subversivos”, os empresários da educação com o propósito de defender a destinação de recursos públicos para o setor privado, direcionam seus ataques contra todos aqueles que entendem que dinheiro público deve ser destinado para a educação pública. É o mundo dos negócios interessado num grande mercado em expansão.

Os empresários da educação, por entenderem que as ações reguladoras do mercado são prejudiciais ao processo do desenvolvimento, não são favoráveis ao papel do Estado enquanto responsável à oferta de educação pública de forma universal. Além disso, para os defensores do livre mercado, não é possível um sistema estatal oferecer educação pública a todos os cidadãos. Neste sentido, “nada mais justo” que corrigir esta distorção, transferindo a responsabilidade da execução das políticas educacionais do setor público para a esfera privada.

Os parágrafos anteriores evidenciam que em conformidade com os empresários do negócio, a educação passa a ser integrada à possibilidade de um grande investimento, portanto um empreendimento econômico que deve ser submetida às leis do mercado. Daí as articulações dos empresários no Congresso Nacional, fazendo lobby e travando uma verdadeira luta ideológica, pois sabem eles, que a legislação – PNE - pode transformar-se num instrumento legal na garantia de seus interesses. “É por ocasião da elaboração de uma lei que o conflito se acirra” (BUFFA, 2005, p. 53). Para tal feito, o discurso reiterado, como sempre, é a incapacidade do setor público atender qualitativamente as demandas dos serviços destinados à população, como que se o público, por natureza, seja incapaz. É a histórica concepção liberal em que o mercado, “para o bem de todos”, produz com mais eficiência, mais qualidade e com menor custo.

Severino (2005), analisando o público e o privado no contexto histórico brasileiro afirma que a partir da década de 1970, entra em cena um grupo hegemônico de atores sociais, representados pelos empresários da educação. A partir deste período, temos uma identificação do civil ao mercado. A sociedade civil transformou-se na comunidade de produtores e consumidores. Agora a dimensão pública fica esvaziada e o papel do Estado em relação às políticas públicas (sociais) fica minimizado, dependente das leis do mercado que é considerada a “dinâmica eficiente” da esfera privada.

Portanto, é neste contexto de esvaziamento da dimensão pública, em que o Estado, considerado pelos homens do negócio como portador de todos os vícios, transforma-se num entrave ao livre desenvolvimento do “virtuoso” mercado, que foi produzido o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). É também neste contexto, no interior do PNE, que situamos a política de formação e condições de trabalho dos professores da educação básica. Esta

temática é o que estamos desenvolvendo em nossa pesquisa em andamento.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas:

AGUIAR, Márcia Ângela da S. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011 – 2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas**. 2ª ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação**, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**, 2014.

BUFFA, Ester. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M; SILVA, Tânia Mara T. (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 16, n. 47, p. 483-492, maio/agosto 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M; SILVA, Tânia Mara T. (orgs.). **O público e o privado na história**

da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

Documentais:

Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior – ABRAES. Documento para o debate da Audiência Pública na Câmara dos Deputados no dia 25 de fevereiro de 2014. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/abraes_ Acesso em 19 de agosto de 2015.

Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP. Documento para o debate da Audiência Pública na Câmara dos Deputados no dia 25 de fevereiro de 2014. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/anup_ Acesso em 19 de agosto de 2015.

Associação Nacional de Educação Católica – ANEC. Documento para o debate da Audiência pública na Câmara dos Deputados no dia 25 de fevereiro de 2014. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/anec_ Acesso em 19 de agosto de 2015.

CONAE – **Conferência Nacional de Educação**. Documento final, 2010.

Federação Nacional das Escolas Particulares – FENEP. Documento para o debate da Audiência Pública na Câmara dos Deputados no dia 25 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/fenep-25-02.14>. Acesso em 19 de agosto de 2015.

Fórum Nacional de Educação- FNE. 21ª Nota Pública à Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/notas/21a.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2016.

OLHARES DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Lucélia Peron

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

lucelia.peron@uffs.edu.br

Lisia Regina Ferreira Michels

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

lisia.michels@uffs.edu.br

Resumo: Este texto está vinculado à pesquisa de dissertação de mestrado em educação, cujo objetivo é conhecer as representações sociais de professores universitários sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. O material empírico foi coletado por meio de questionário e entrevistas realizadas com professores que atuam nos diferentes cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Para análise do material, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais, relacionando-a com o debate das questões propostas pelos estudos sobre educação inclusiva. A política de acessibilidade na educação superior se consolida fundamentada em vasta legislação e objetiva a garantia de acesso e permanência dos estudantes com deficiência, por meio da implementação de ações que visam à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais, de comunicação e informação, com foco na promoção de autonomia e igualdade de direitos dos estudantes com deficiência. Destacamos neste texto, algumas percepções e posicionamentos que os professores universitários têm, em relação as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Estudantes com deficiência. Políticas de Inclusão

1 Introdução

As reflexões sobre a educação como um direito de todos iniciaram, quando inúmeros debates, nacionais e internacionais, buscaram ampliar as oportunidades educacionais para todas as pessoas em todo o mundo. Diante disso, no Brasil, novas perspectivas para a educação foram anunciadas e dentre elas estava, a proposta de um sistema educacional inclusivo. Este “novo tempo” promoveu reformas e o Estado passou a se preocupar com quem estava ausente do sistema educacional. Esse movimento em favor da inclusão escolar defende o direito de todos os estudantes, sem discriminação, frequentar os diferentes níveis e modalidades de ensino, e com isso, o país assume o compromisso de garantir o acesso de estudantes com deficiência nos sistemas de ensino. **As políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, como objeto de estudo, integram debates que vieram se ampliando no Brasil desde o início dos anos 90, assumindo maior dinamismo a partir de 2000.**

Na educação superior, em particular, as reflexões sobre os processos inclusivos iniciaram quando o Ministério de Estado da Educação e do Desporto emitiu a Portaria nº 1.793/94. Considerando a necessidade de complementar os currículos de formação de professores e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência, a portaria recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e licenciaturas. (BRASIL/MEC, 1994).

Na sequência, em maio de 1996, por meio do Aviso Circular nº 277/MEC/GM, o Ministério da Educação - MEC encaminhou às Instituições de Ensino Superior, sugestões que visavam facilitar o acesso ao terceiro grau para pessoas com deficiência. O referido aviso indica que as adaptações para atender as necessidades desses estudantes deveriam estar presentes nas três etapas do processo

seletivo: na elaboração do edital, no momento da prova e na correção das provas. (BRASIL/MEC/GM, 1996).

Visando orientar sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência e instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições, o MEC estabelece que é preciso proporcionar acessibilidade nas edificações, espaços, mobiliários e equipamentos, ou seja, cabe às instituições “assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições”. (BRASIL/MEC, 1999).

O Decreto nº 3.298/99, regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece que cabe à educação superior, oferecer para os estudantes com deficiência, adaptações de provas e os apoios necessários, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. Também estabelece que o MEC expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos, conteúdos ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência”. (BRASIL, 1999).

Reconhecendo a importância e a necessidade de proporcionar reflexões sobre a temática, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Em seu artigo 6º, orienta a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente e o § 3º, inciso II, define que os projetos pedagógicos deverão contemplar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.” (BRASIL/CNE/CP, 2002).

Como forma de garantir o acesso à comunicação, à informação e à educação para as pessoas surdas, o Decreto nº 5.626/05, garantiu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Em seu artigo 14, estabelece que as “instituições federais de ensino devem garantir às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação”. (BRASIL, 2005).

Com o intuito de implementar uma política de acessibilidade da educação superior, desde 2005 o MEC, apoia as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade, por meio do Programa Incluir: Acessibilidade à Educação Superior. Entende-se que os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. A partir de 2012, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, essa ação foi universalizada, atendendo todas as IFES e, induzindo assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada. A partir dos eixos estruturantes do Programa Incluir, as IFES devem garantir o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nos programas de ensino, pesquisa e extensão. (MEC/SECADI/ SESU/2013).

Fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada, em 2007 foi publicado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Tal documento, no que diz respeito à

educação superior, na ação programática nº 18 estabelece que as instituições deverão desenvolver “políticas estratégicas de ação afirmativa que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas que são alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros seguimentos geracionais e étnico-raciais”. (BRASIL, 2007).

Recentemente, em julho de 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES, emitiu o Documento Orientador das Comissões para avaliações *in loco*, intitulado “Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)” que tem o propósito de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado. O documento defende que a temática “acessibilidade” se justifica devido à necessidade de ampliação do conhecimento sobre o tema, pois deve ser entendida em seu amplo espectro – acessibilidade atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, etc – e isso pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica abrangendo o campo legal, o curricular e o metodológico. Defende que dotar “as instituições de educação superior de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes.” (MEC/INEP/DAES, 2013).

É importante aqui ressaltar, que as regulamentações e as políticas inclusivas devem ser entendidas como dever do Estado e como estratégias de universalizar os direitos civis, políticos e sociais. Para Cury (2005), elas têm como meta combater todas as formas de discriminação que impedem o acesso e igualdade de oportunidades e de condições, por isso as leis, os decretos e as políticas afirmam-se como estratégias voltadas aos direitos de

determinados grupos marcados por uma diferença específica e permitem dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando sequelas do passado.

Vale destacar que somente no fim do século XX a educação, como um direito de todos, foi impulsionada pelas legislações e políticas públicas e tornada obrigatória. Como consequência, destacam-se os avanços que permitiram o acesso aos sistemas de ensino, de um grupo, que durante muito tempo foi impossibilitado de acessar os conhecimentos. No entanto, tem-se clareza de que o ingresso nas instituições de ensino se configura apenas como a primeira parte do processo. As próximas ações precisam estar voltadas à garantia de permanência estudantil e a oferta de ensino de qualidade para todos.

O aumento do número de estudantes com deficiência frequentando a educação superior **está registrada nos dados do** Censo da Educação Superior. De acordo com o MEC/INEP⁵, o número de estudantes com deficiência nesse nível de ensino em 2003, eram 5.078 matriculados, em 2011, eram 23.250 estudantes e, em 2013 aproximadamente 30.000 estudantes. É possível perceber um crescimento significativo no número de matrículas, com aumento de 590,78%, em dez anos. No entanto, se comparamos esses dados com o total de estudantes matriculados no ensino superior, que é 7,3 milhões, isso representa um percentual de apenas 0,41% do total de matrículas. Em relação ao tipo de deficiência, os índices, de acordo com os dados desse censo, evidenciam que 36,33% dos estudantes tem deficiência visual, 28,42% deficiência auditiva e 26,17% deficiência física. O Censo aponta também que mais de 67% desses estudantes estão matriculados em instituições privadas; 22,5% em instituições federais; 7,2% em instituições estaduais e 2,4% em instituições municipais.

⁵ Dados disponíveis no site: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.

As instituições ainda precisam refletir sobre a presença de estudantes com deficiência, pois até pouco tempo a ausência desses estudantes na educação superior pouco ou nada foi problematizada. Acreditava-se, que pessoas com deficiência não frequentavam os sistemas de ensino, especialmente a educação superior. O desafio agora é superar o preconceito e a resistência à inclusão desses estudantes, romper com velhos paradigmas e realizar transformações, pois o debate está posto pelas políticas educacionais em curso e há que se investigar as dificuldades vivenciadas, que inviabilizam o sucesso na educação superior do estudante com deficiência.

As políticas não podem ser analisadas senão na complexa trama social da qual fazem parte. Ao assumi-las como objeto de análise, é importante observar que elas estão situadas num dado momento histórico. Hoje, nos deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre a obrigação das políticas e as possibilidades concretas para sua efetivação. No entanto, a materialização do referido dever não pode dispensar a luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. Nesta perspectiva, parece que não basta discutir o processo de inclusão do estudante com deficiência na educação superior somente a partir das políticas. É importante também, considerar o que está oculto a ele: entender o que os professores pensam sobre as políticas de inclusão, sobre os estudantes com deficiência e como se sentem diante deles. Diante disso, neste texto, destacamos fragmentos das falas de professores participantes da pesquisa, em relação às políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.

2 Encaminhamentos metodológicos

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, e participaram 86 professores que atuam nos diferentes cursos de graduação ofertados: administração, agronomia, ciência da computação, ciências sociais,

enfermagem, engenharia ambiental, filosofia, geografia, história, letras, matemática, medicina e pedagogia. Vale destacar que, de todos os cursos teve professores que participaram da pesquisa. No que se refere a experiência de ser professor de estudante com deficiência na educação superior, a maior parte dos participantes, 55,8% já vivenciou tal experiência. Dentre eles, 25,6% trabalharam com estudantes com deficiência visual, 19,7% com estudante com deficiência auditiva e 10,4% com estudante com deficiência física. Também cabe destacar que 44,7% ainda não foi professor de estudantes com deficiência.

Para coleta dos dados, foram utilizados dois instrumentos. Um questionário, com questões relativas a caracterização dos participantes e questões empregando a Técnica da Associação Livre de Palavras e também foram realizadas entrevistas. Os instrumentos foram aplicados para os professores que aceitaram, voluntariamente, o convite para participar da pesquisa. O objetivo era compreender os diferentes pontos de vista sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, de forma mais aprofundado.

Os dados foram analisados a partir da abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais, com base nos estudos de Moscovici em articulação com a Teoria do Núcleo Central, relacionando-os com o debate das questões propostas pelos estudos sobre educação inclusiva.

Considerando as questões éticas que envolvem a pesquisa, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para que fosse avaliado. Ele foi aprovado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 50222415.2.0000.5564.

3 Diferentes olhares sobre as políticas

Vários são os entendimentos sobre as políticas de inclusão. No entanto, acreditamos que tais entendimentos se fundamentam

nos sentidos atribuídos em relação ao conceito de deficiência, ao conhecimento que o professor possui sobre as particularidades que a deficiência apresenta e na sensibilidade para lembrar que existem formas de aprendizado e tempos de aprendizagem diferentes. Assim, na sequência, apresentamos os entendimentos e fragmentos das falas de alguns professores, com o intuito de identificar os diversos olhares sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência.

Durante as entrevistas, os professores afirmam que não são profundos conhecedores dessas políticas, mas sabem que elas determinam que as instituições realizem acessibilidade arquitetônica, pedagógica de comunicação e informação. Destacam que essas legislações ainda são insuficientes, sua efetivação é precária e o que realmente se faz necessário é construir uma cultura inclusiva, ou seja, as políticas ainda fazem parte da burocracia e dos discursos e, seu objetivo deve ser o de alcançar o conjunto dos espaços públicos. Algumas manifestações expressam que, ainda que muito incipientes, as políticas têm provocado algumas reflexões na comunidade universitária para a sensibilização dos direitos das pessoas com deficiência. Contudo, a busca efetiva de soluções que amenizem as dificuldades cotidianas enfrentadas por estas pessoas, continuam.

Outras falas mencionam que as políticas são boas, mas têm dificuldades de implementação em face a estarem sendo geridas por outras políticas, cujo foco principal é manter uma ação discursiva em torno da inclusão que seja atrativa às pessoas. Então, tem-se uma forte contradição no processo, pois na realidade a política se inviabiliza pela falta de recursos, pela ausência de formação continuada e de uma educação inclusiva forte. Em função disso, a presença do estudante com deficiência na educação superior pode ser caracterizada como uma integração, visto que o acesso está permitido/garantido, mas as condições de permanência ainda são precárias. Além disso, existe a dificuldade de aceitação desses estudantes, tanto por parte dos colegas quanto de alguns

professores. Destacam que, como a “síndrome do estranhamento” ainda acontece, se faz necessário orientar e acompanhar a comunidade acadêmica rotineiramente, visto que o processo de inclusão está germinando e as pessoas não estão “maduras” o suficiente para desenvolver uma cultura inclusiva.

Mais um aspecto apontado em relação às políticas é o fato delas serem desarticuladas. Isso pode ser observado no depoimento que segue:

Acho que as políticas são desarticuladas. Deveriam ser associadas à outras políticas como a de formação e valorização dos professores. Tratar uma política como a salvadora é um equívoco. Ela não dá conta sozinha. Tem que se articular pra que todos os órgãos e setores institucionais se preparem. Uma política deve envolver todos e, hoje, uma ou duas pessoas da instituição discutem essas políticas. É errado ser assim. Fica aquela pessoa e aquele setor os responsáveis pelo estudante com deficiência e os demais não se envolvem. (P 04).

Outra percepção dos professores é a falta de conhecimento e entendimento sobre elas. Entendem que é absolutamente necessário ter as políticas, pois elas trouxeram cidadãos para construir outra cidadania. No entanto, tem-se clareza que é preciso seguir avançando nesse processo. Se faz necessário uma ampla conscientização da comunidade acadêmica sobre a condição da pessoa com deficiência e preparação das infraestruturas e profissionais. Ressaltam que são boas iniciativas, porém com bem mais ênfase às coisas materiais. Deveriam ser mais em nível de conscientização das pessoas, para mudar a atitude e a postura em relação à pessoa com deficiência. Mencionam ainda, que as políticas devem ser melhoradas e ampliadas, pois são insuficientes para atender de forma adequada e proporcionar um ambiente de aprendizagem. Salientam que, na elaboração dessas políticas, deveria ter a participação de quem vai usá-las, além de implementar uma rede de avaliação.

A fala a seguir foi destacada porque instiga várias reflexões:

Se não existissem as leis que garantem a inclusão do estudante com deficiência no sistema regular de ensino, teríamos os guetos, as salas de aula especiais, pois não temos maturidade para entender a inclusão dessas pessoas. Ainda não temos uma prática pedagógica que contemple todas as pessoas, por isso, as políticas são necessárias. Além disso, visam reparar um preconceito histórico em relação a pessoa com deficiência. Que bom seria que elas fossem desnecessárias. No entanto, elas são necessárias. Temos preconceitos de todas as ordens e as instituições ainda nem fisicamente estão adequadas, imagina as mentalidades. A carga de preconceito ainda é gigante porque entende-se a deficiência associada a limitação e isso. (P 18).

Nesse contexto, as políticas de inclusão representam importantes instrumentos para amenizar as desigualdades entre os indivíduos, rompendo com a visão de que apenas parte das pessoas estariam em condições de se inserir na sociedade. A partir das reflexões apresentadas, fica claro a importância dos instrumentos legais que garantem o direito à educação do estudante com deficiência, mas eles ainda esbarram em obstáculos práticos para sua efetivação.

Nesta perspectiva, os professores também citam elementos que procuram mostrar possibilidades para a efetivação das políticas como: acessibilidade, envolvimento, acompanhamento, vivência, reuniões, órgãos, dentre outros. Para a maioria dos participantes, as políticas são importantes, mas precisam de um trabalho envolvendo todas as pessoas da instituição. Explicitam a necessidade de ter um trabalho conjunto entre os colegiados dos cursos, Núcleo e Setores de Acessibilidade, Núcleo de Apoio Pedagógico, para proporcionar formação, acompanhamento e avaliação do trabalho que está sendo realizado. Além disso, percebem que a maioria das pessoas não está sensibilizadas com a causa e nem têm discernimento de que todos têm direito de frequentar a educação superior. Acreditam que ainda é longo o caminho a ser trilhado e que os professores precisam ser preparados para receber o estudante com deficiência em sala de aula. Defendem que as instituições têm que ter profissionais

preparados para orientar os professores, que são despreparados para lidar com esses sujeitos, pois a formação para isso foi inexistente. Ainda destacam que as novas gerações deveriam ter a preparação profissional para trabalhar com os estudantes com deficiência, especialmente as licenciaturas, mas ainda pecam, porque o que se tem, é porque as legislações exigem.

Em relação à formação continuada dos professores e a orientação dos órgãos institucionais, há um entendimento que eles são essenciais. Tal importância pode ser apreendida na fala expressa por um dos professores participantes, que traz considerações importantes.

Quando planejamos a disciplina não pensamos em formas de aprendizado diferenciadas e nem pra diferentes tempos. É até cruel a gente falar isso, mas interessante. Numa universidade pública federal que deve pensar em incluir as pessoas que historicamente ficaram de fora desse ingresso ao ensino superior, quando chega essas diferenças, os professores se assustam, não estão preparados. Temos políticas institucionais, mas pelo que parece, elas ficam muito isoladas. A efetividade é baixa. Quando eu penso um plano de ensino, eu preciso pensar como incluir meus alunos. No entanto, eu ainda não penso isso e, deveria pensar. Mas por que é que eu não penso? Eu já vi colegas docentes, reclamando que vai ter que mudar a prática pedagógica porque o aluno tem deficiência. É como se a minha prática pedagógica fosse exclusiva e excludente, pois já excluí as pessoas que não se adequam a minha forma de dar aula. Nós não temos uma prática pedagógica que contempla todas as pessoas, por isso, precisamos de um acompanhamento e uma cobrança dos órgãos em que essas políticas estão vinculadas. (P 18).

A visão homogênea da sala de aula contribui para a exclusão. Assim, a preparação do professor também se constitui condição necessária para o processo de inclusão, já que cada um carrega consigo, suas histórias, experiências, crenças e culturas que interferem na sua prática pedagógica. Então, torna-se necessário ao professor, refletir sobre sua formação, seu preparo e sua atuação num sistema educacional que quer se construir para todos. No entanto, independente de como está a formação do professor, a

atuação e adequação institucional, o estudante com deficiência está presente na universidade, estejamos preparados ou não.

Vale destacar que a atuação do professor não é uma ação isolada. Ela pressupõe uma ação conjunta, com o envolvimento da instituição, que disponibiliza os recursos necessários e o apoio de equipe pedagógica, que lhe deem um suporte adequado para poder trabalhar com todos os estudantes que constituem a heterogeneidade da sala de aula. No entanto, tem-se uma contradição, a qual pode ser percebida na fala a seguir:

a universidade proporciona materiais adaptados, notebooks, momentos de reflexão, formação sobre a inclusão do estudante com deficiência na educação superior. Pena que a maioria dos professores não participam. Claro, ainda tem que ampliar o debate sobre a temática. Mas é difícil, parece que as pessoas não querem participar. São ofertados momentos de formação e as pessoas não se fazem presentes. (P 03).

A esse respeito, reitera-se que, embora as políticas e as ações institucionais tenham procurado viabilizar a formação dos professores para que se sintam preparados para atuar com o estudante com deficiência, o que inversamente se assiste é uma dicotomia entre o discurso de “precisamos de formação/capacitação”, “as instituições têm que ter profissionais preparados para orientar os professores que são despreparados para lidar com esses sujeitos” e a prática e a participação. Em contrapartida, não se têm dúvidas que a criação institucional de núcleos, divisões, setores e comissões de acessibilidade é fundamental. Em muitas instituições, esses espaços são referência, para os estudantes com deficiência e professores.

A implantação de núcleos de acessibilidade atende e cumpre uma exigência legal. No entanto, a criação e concretização desses órgãos visam apoiar, não somente o estudante com deficiência, mas toda comunidade acadêmica: professores, servidores administrativos e estudantes. De modo geral, essas organizações são responsáveis para prover recursos materiais, pedagógicos, humanos e ações e programas que favoreçam o

desenvolvimento de todos, diminuindo as barreiras e contribuindo com a promoção e efetivação da inclusão.

A discussão sobre a inclusão do estudante com deficiência na educação superior, exige que as universidades desencadeiem esforços para repensar o fazer institucional e a docência universitária, comprometendo-se com uma educação que prime pelo direito de todos à educação, proporcionando condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Assim, a efetivação de programas com propostas inclusivas, a oferta de condições reais de acessibilidade e a implementação de políticas sólidas, coesas e contínuas, podem ser consideradas como um dos caminhos para diminuir a exclusão na educação superior.

O aparato legal existente no Brasil em relação à inclusão do estudante com deficiência na educação superior é satisfatório. Tem uma ampla variedade de pareceres, diretrizes, resoluções, decretos e leis na esfera nacional. Quanto as políticas públicas e institucionais, registram-se poucas e são recentes. De acordo com estudo realizado por Moreira (2014), somente 17 instituições de educação superiores públicas tinham uma política de ingresso para estudantes com deficiência. A autora, constatou ainda, que não há dados precisos quanto às características desse grupo, muito menos quanto à permanência e à conclusão desses estudantes na educação superior. Quanto ao aporte para garantir ações de atenção a acessibilidade e a aprendizagem do estudante com deficiência nas IFES, o MEC apoia por meio do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. No entanto, só em 2012 esta ação foi universalizada, atendendo todas as IFES, por intermédio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários.

Não se pode negar a contribuição deste programa, no entanto, a criação, institucionalização e efetivação de uma Política de Acessibilidade fica sob responsabilidade de cada instituição. No debate realizado entre os coordenadores dos núcleos de acessibilidade da IFES, tem-se encontrado muitas dificuldades, tanto para implementar uma política de acessibilidade

institucional, quanto para executar os recursos financeiros disponibilizados pelo Incluir. Esbarra-se na burocracia, na falta de recursos humanos e no interesse dos gestores das instituições em colaborar com essa política. Também vale destacar, que o Programa Incluir não contempla as IES privadas e comunitárias, que, de acordo com o senso da educação superior, é onde se encontram matriculados o maior número de estudantes com deficiência.

A discussão sobre as legislações e as políticas mostram aspectos relevantes para a inclusão escolar. Dentre eles, tem-se o inegável êxito na ampliação do acesso à educação superior e conseqüentemente o aumento do número de estudantes com deficiência frequentando esse nível de ensino. É claro que a educação superior não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou matricula estudantes com deficiência. De outro lado, não há como esperar que a universidade se torne um espaço ideal para, apenas depois matricular e ter os estudantes com deficiência. Então, é na perspectiva de que o sistema de ensino deve possibilitar a apropriação de conhecimentos por todos os cidadãos, que a proposta de educação inclusiva adquire maior relevância, por enfatizar as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e formação de todos os sujeitos e por não se sentir confortável quando não assume ou não consegue cumprir sua responsabilidade.

Considerações finais

As discussões empreendidas neste texto constituíram-se a partir da articulação dos documentos que tratam da inclusão do estudante com deficiência na educação superior e das falas dos professores, participantes da pesquisa. Teve-se como intenção, conhecer a visão, as percepções e os posicionamentos dos professores universitários, em relação as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior.

Há um conjunto de marcos legais e mobilizações políticas e sociais que impulsionaram novas formas de pensar e agir diante da diversidade humana. Esse novo momento exige a revisão das normas que estão estabelecidas. Uma série de saberes precisam ser repensados com o intuito de possibilitar a familiarização com um novo projeto de convívio com a diferença/deficiência. No contexto da educação superior, a presença de estudantes com deficiência implica rever múltiplas interpretações, que se encontram interligadas e se influenciam mutuamente, como as de ensino, aprendizagem, deficiência, professor e docência.

Mesmo sabendo que os aspectos legais e as políticas não dão conta do processo complexo que é a inclusão do estudante com deficiência na educação superior, eles são importantes e necessários, pois levam a sociedade a conhecer outra realidade, que por muito tempo foi escondida. As pessoas com deficiência existem, logo, não podem ser isoladas, segregadas ou silenciadas. Assim, a implementação de políticas, pode ser avaliada como um dos caminhos para diminuir a exclusão na educação superior. Outro aspecto a ser considerado em relação às políticas é o fato delas serem recentes. Ainda estão se estruturando, sendo implantadas e o próximo movimento é realizar sua avaliação para poder corrigir e melhorar os aspectos e dimensões que não deram certo, pois a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva objetiva a transformação dos sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.793 de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina ou de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Educação. **AVISO CIRCULAR Nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 1999.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. **Gabinete do Ministro**. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. **dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições**. Brasília, 2003.

_____. **Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Alfabetização Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secretaria de Educação Superior. **Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação Da Educação Superior (SINAES)**. Parte i – avaliação de cursos de graduação. Brasília, 2013.

CURY, Carlos R. J. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

MOREIRA, Laura Cereta. Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização. In PIECZKOWSKI, Tania M. Z.; NAUJORKS, Maria I (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Nadja Regina Sousa Magalhães
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
nadjamagalhaes78@gmail.com

Flaviana Demenech
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
flavianademenech@gmail.com

Resumo: Este artigo tece discussões sobre as experiências formativas realizadas no Programa Mais Educação em duas pesquisas de mestrado no estado do Maranhão e do Sul do Brasil. A investigação de caráter qualitativo, utilizou como instrumento, o recorte de entrevistas e análises das produções acadêmicas nos anos de 2006 a 2012 em torno da Educação em Tempo Integral, e a partir das referências expressadas na Meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Objetivamos desvelar os contornos que a oferta de ampliação do tempo integral, a partir do Programa Mais Educação, vem assumindo na prática pedagógica através do olhar do professor e do aluno. Nos resultados percebemos que é necessário um visão cautelosa para a ampliação e exposição das crianças e jovens a situações de ensino, tornando-se fundamental a busca pela equidade e qualidade na Educação e não apenas mais tempo na escola.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Programa Mais Educação; Política Pública; Emancipação.

Introdução

Investigar a escola, as políticas públicas e os indivíduos que pertencem ao ambiente escolar, é dar voz aos participantes da

pesquisa, que aqui em proposição, são os professores. Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, no qual permite um engajamento maior do pesquisador na realidade investigada, o que lhe dá condições para uma compreensão profunda dos processos existentes dentro da escola e dos sentidos produzidos pelos sujeitos na sua relação com a Educação em Tempo Integral.

Lança-se o olhar para as políticas públicas criadas pelo governo federal nos últimos sete anos, com foco no Programa Mais Educação, no qual daremos ênfase ao Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Neste sentido, a pesquisa tem por objetivo desvelar os contornos que a oferta de ampliação do tempo integral, a partir do Programa Mais Educação, vem assumindo na prática pedagógica através do olhar do professor e do aluno. Abordar criticamente a prática pedagógica em duas escolas municipais, uma de Caxias no estado do Maranhão e outra em Passo Fundo no estado do Rio Grande do Sul, no qual assumiram a perspectiva de uma Educação em Tempo Integral.

Dentre as várias possibilidades metodológicas oferecidas pela abordagem qualitativa, optou-se pela análise de produções científicas e entrevistas, procurando construir uma escuta sensível e ampliada para tecer a análise no texto que compõe este trabalho, partindo também dos discursos dos professores, e como o Programa Mais Educação colabora para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

A Educação em Tempo Integral no marco das publicações

Inicia-se esta pesquisa descrevendo as análises das produções acadêmicas em torno da temática em pauta, para conhecer as abordagens de autores acerca da Educação em Tempo Integral. Para isso, adota-se o critério de palavras-chave¹

¹ Educação Integral; prática pedagógica numa perspectiva de Educação Integral; formação de professores na Educação Integral; educação em tempo integral; concepções da prática pedagógica do Programa Mais Educação.

relacionadas ao tema em foco. As fontes para realização deste levantamento foram encontradas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (teses e dissertações produzidas no Brasil). A partir das palavras-chave foi feito um recorte dos anos de 2006 a 2012, nos quais encontrou-se produções referentes à identificação e à análise da temática, através de duas (02) teses e oito (08) dissertações.

Ao analisar os trabalhos bibliográficos pesquisados foi possível notar que no ano de 2012 houve um aumento nas discussões sobre a Educação em Tempo Integral, principalmente no que se refere aos estudos sobre as práticas pedagógicas sugeridas pelo Programa Mais Educação. Esse é um campo que tem crescido em larga escala, e desse ponto de vista, a multiplicidade de concepções criaram diferentes explicações acerca do modo como os profissionais atuam nessa modalidade. No quadro a seguir observou-se esta pluralidade.

Quadro 1 – Dissertações e Teses - 2006/2012

TÍTULO	TIPO DO TRABALHO		AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO
	DOUT.	MEST.			
Educação Integral e prática docente	X		Marta Thiago Scarpato	2006	PUC-SP
Formação continuada de Professores Alfabetizadores na educação integral	X		Verônica Branco	2009	UFPR
A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada		X	Aurélia Lopes Gomes	2007	UNESC
O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções		X	Cezar Ricardo de Freitas	2009	UNIOESTE

de educação integral e integrada					
Os afetos na aprendizagem: por uma educação integral para todos		X	Carla Cristina Silveira de Souza	2008	UFRJ
<i>Programa Mais Educação:</i> uma concepção de educação integral		X	Fernanda Picanço da Silva Zarour Pinheiro	2009	UFRJ
Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas		X	Rosinei Cella	2010	UPF
Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo		X	Emília Cristina Ferreira de Barros	2012	UFPB
<i>O Programa Mais Educação:</i> as repercussões da formação docente na prática escolar		X	Jaime Ricardo Ferreira	2012	UNB
O trabalho docente na escola integral		X	José Silvestre Coelho	2011	UFMG

Fonte: CAPES, SciELO, Sitio Google, maio de 2013

Nas sínteses dos trabalhos desses autores e autoras, considerando as informações contidas nos resumos de seus trabalhos, constatou-se que o tema Educação em Tempo Integral vem sendo discutido com maior abrangência, como demonstram as dissertações e teses mencionadas na pesquisa investigada. Isso mostra que o assunto não está esgotado, ao contrário, demanda a continuidade de reflexões que contemplem, por exemplo, o papel do professor e em especial da sua prática pedagógica nesse cenário.

As políticas públicas que emergem na sociedade afetam a profissão docente, considerando que essas acontecem em prazos muito curtos e contínuos, sem assegurar à escola o tempo, o espaço e as condições justas para a efetividade das diretrizes do Programa Mais Educação. No esforço de atender as exigências, muitos profissionais da educação entram em exaustão, adoecem, são remanejados de suas atribuições preferenciais, têm sua autoridade posta em dúvida. Outros se adaptam às determinações e viabilizam ações de acordo com as suas possibilidades. Há ainda, aqueles que se encantam com a proposta do Programa e, a despeito de suas contradições, assumem sua importância e comprometem-se para que os macro campos sejam oportunizados aos estudantes de maneira adequada. Uns e outros entendem que essa é uma política pública socialmente relevante, que vem somar com a rede de proteção de crianças e adolescentes. Contudo, sabem que a política pública precisa ser aperfeiçoada para alcançar os objetivos de uma educação para equidade e qualidade.

Essa pesquisa se constitui uma gota no oceano de publicações que visam contribuir com as discussões sobre a Educação em Tempo Integral na prática pedagógica, a partir de um ponto de vista emancipatório, o qual busca perceber o outro no espaço das inter-relações, em que se pode construir uma educação que valorize o ser humano para uma formação cidadã. A pesquisa realizada problematiza o cenário educacional de Caxias (MA) e de Passo Fundo (RS), para compreender a perspectiva de Educação em Tempo Integral realizada pelo Programa Mais Educação nos referidos lugares, sem a pretensão de alterar o que tem sido produzido, mas com o propósito de repensar o que pode ser feito para dinamizar o ensino.

Mediante tais palavras, é preciso aferir criticamente em torno das práticas contemporâneas e outras já viabilizadas que servem de leme para pensar esta pesquisa, aliada a uma reflexão que escape de julgamentos apressados e prescrições que leve em conta, a fidelidade dos recortes colhidos em campo. Dessa forma,

parte-se do observado para organizar interpretações na forma de sínteses explicativas, que auxiliem a elaboração textual deste escrito. Imbricado nesta análise está o lugar do professor como um educador, que se vê nas exigências educacionais impulsionadas pelas políticas públicas, em que há requisições para se tornar um profissional reflexivo, crítico e autônomo, um motivador da dinâmica pedagógica que pode ser constituída com a Educação em Tempo Integral, mesmo as condições dignas de trabalho para realizar sua prática.

Olhar sobre a Educação em Tempo Integral: ênfase no Programa Mais Educação

Essa pesquisa de base qualitativa teve como contexto empírico os Estados: Maranhão - Caxias e Rio Grande do Sul - Passo Fundo, com professores da educação básica em torno do Programa Mais Educação. O presente artigo é um recorte de duas pesquisas realizadas no mestrado em Educação, de duas pesquisadoras com consolidação na dimensão Educação em Tempo Integral. Neste estudo apresentaremos as percepções de quatro professores.

Ao considerar o pensamento de Giroux (1986), assinala-se que a construção social ainda é lenta no que se refere às noções de educação para a cidadania, no qual há um enfoque nas escolas para as mudanças proporcionadas pelas novas políticas públicas, que primam pela qualidade do fazer pedagógico dos profissionais da educação, mediante a expansão das suas percepções teóricas e da transformação das práticas escolares. Isso induz a pensar, segundo o autor, que o professor pode ser visto como um ponto de partida para qualquer teoria da educação que almeja a cidadania.

A educação no contexto para a cidadania, não está desarticulada das relações sociais, econômicas, políticas, afetivas e culturais de uma determinada sociedade. São relações marcadas por recortes de classe, gênero, raça, etnia, geração, entre outros, nas

quais grupos antagônicos criam suas lutas em torno de interesses. Isso repercute tanto na organização econômica e política do Estado, quanto no trabalho pedagógico realizado nas escolas. Socialmente, os sistemas educacionais estão impregnados pelos objetivos e conteúdos de ensino e o trabalho docente, de algum modo, eles cumprem exigências da sociedade.

A escola enfrenta o desafio de refletir sobre as políticas públicas que atendem aos novos rumos e às concepções de uma Educação em Tempo Integral, bem como as condições objetivas para implementar práticas pedagógicas baseadas em um currículo enquanto processo inacabado, que integra opções e alternativas, dimensões valorativas, atitudinais e técnicas definidas no âmbito educativo. Os pressupostos da Educação em Tempo Integral se inspiram nas interconexões entre cultura, poder e transformação, com uma aposta de que o professor entenda e assumo o seu papel nesse contexto, e esteja aberto a intervir na realidade do lugar em que está inserido. No entendimento de Teixeira (2009, p. 30), a concretização disso se dá pelas "suas experiências sociais e sua real participação na elaboração dos valores para transformar a sociedade a qual pertence". Isso requer um olhar ampliado sobre como desenvolver uma escola pública que tenha como foco principal, a qualidade do ensino e as condições para exercer o trabalho pedagógico escolar.

Imbuídas de outros referenciais, o pesquisador Yus (2009, p.20-21) defende "uma educação holística, com um currículo centrado no aluno, para que os conhecimentos sejam construídos como ferramentas a favorecer o desenvolvimento pessoal". Para o autor, isso pode mediar a solução de problemas reais ou morais, numa perspectiva complexa que aponte outras maneiras de conviver, fortalecer a inteligência efetiva, se expressar por diversos estilos. O mesmo autor assinala que uma educação holística atribui relevância ao potencial de todas as dimensões da pessoa. Nesse caso, o currículo participa com a flexibilidade adequada para

incorporar os diferentes ritmos das aprendizagens e permitir uma adaptação criativa para cada estudante.

Para Moll e Arroyo (2012), os Programas desenvolvidos por meio dessas políticas poderão auxiliar as concepções em torno das infâncias e adolescências, e mais, ultrapassar a visão negativa que classifica esses indivíduos como "menos capazes ou inferiores" intelectual, cultural ou moralmente. A partir desse pressuposto, a emancipação indica que existimos socialmente, mediados por diferentes repertórios, entre os quais as políticas públicas que favorecem, ou não, a inclusão, o reconhecimento dos sujeitos enraizados em seus territórios geopolíticos. Há uma crença de que a Educação em Tempo Integral traz como potência tornar os educandos sujeitos de decisão, aptos a fazer intervenções na sociedade. Ser emancipado é também se sentir alguém que ocupa um espaço, mas com direitos.

O conceito de emancipação propõe uma formação ético-estética, que movimente esse sujeito no entrelaçamento das práticas sociais, para que ele reconheça a importância das culturas, o valor da arte, do pertencimento territorial, a conduta afetiva que se deixa dançar pela beleza das criações humanas. É um sujeito comprometido com a recusa de todas as formas de opressão que minimizam o processo coletivo de humanização e que inviabilizam a construção de uma sociedade de bem para a cidadania. Com essa compreensão lança-se ao desafio de buscar, com base nos estudos sobre concepções de Educação em Tempo Integral e Emancipação, referências que permitam à sistematização, para refletir junto aos atores desse contexto, professores da rede municipal de ensino de Caxias (MA) e Passo Fundo (RS), o potencial da escola pública.

Em relação à legislação, é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, no artigo 34, parágrafo 2º que se enfatiza a Educação Integral. Conforme essa lei, "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério do sistema de ensino" (BRASIL, 1996). O artigo 87, parágrafo 5º da mesma lei, prescreve: "serão conjugados

todos os esforços objetivando todas as redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental, para o regime de tempo integral” (BRASIL, 1996). Diante dessas determinações, considera-se que a lei apresenta uma grande fragilidade quando admite o critério do próprio sistema de ensino, que deixa indefinida a responsabilidade de quem cuidará da implantação da Educação em Tempo Integral nas escolas públicas e como ocorrerá esse processo.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2001, a Educação em Tempo Integral passa a ser prevista não só no Ensino Fundamental, mas também na Educação Infantil, sendo oferecida na mesma escola com uma jornada mínima de sete horas. Segundo Moll e Giolo (2012), o PNE continuou com a ideia da LDBEN de implantar a Educação em Tempo Integral de forma progressiva. Mas, a partir do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB (Lei nº11.494/2007) é que se inicia uma concreta introdução da Educação em Tempo Integral, que passa a estabelecer valores diferenciados tanto para a educação parcial, como para a educação integral.

Em 2007, o Ministério da Educação criou o Programa Mais Educação², para oferecer aos estados e municípios a ampliação da jornada escolar. Ambas as escolas pesquisadas compreendem essa política de governo deslocada de uma educação com qualidade. No depoimento de professores e alunos há uma carência de tempo e espaço. Segundo Professora 01 - Caxias, *“não adianta querer fazer Educação em Tempo Integral se as políticas públicas não são cumpridas como devem ser pelo governo municipal, pois nossa escola não se*

² **O Programa Mais Educação**, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, e financiado pelo Governo Federal, constitui-se como “estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2013). A adesão a esse programa faz-se por escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. Conforme o projeto educativo do estabelecimento, as escolas que possuem o programa optam pelas oficinas que lhes proporcionam melhor desenvolvimento, segundo critério de cada escola.

estruturou fisicamente desde a implantação do Programa Mais Educação". Essa crítica sobre a implantação do Programa se corrobora em uma conversa registrada entre os professores da escola de Passo Fundo. Professora 01- Passo Fundo: "o que o Programa Mais Educação contribui? Nada. Desde que os alunos começaram a frequentar o Programa, eles começaram a vir sem tema³, roupa suja. São vários alunos que decaíram. Toda visão desse programa está errada!".

O grande desafio da escola pública para reinventar o espaço pedagógico é fazer com que a criança e o jovem ultrapassem a barreira sólida e elevada que separa o "habitat", a cultura prática e oral das classes populares, do universo intelectual e letrado da cultura elaborada (MOLL; GIOLO, 2012). Essa disparidade requer que a escola exerça sua função social relacionando essas duas culturas entre si, no sentido de construir, interativamente, o conhecimento. Atualmente, a Educação Integral é assentada no aspecto jurídico "como um direito de todos", mas ainda se pauta nas exigências do mundo do trabalho, no qual a educação se presta a sanar os problemas sociais.

Quando se problematiza algumas nuances da educação para todos, situa-se nas noções de uma educação popular para refletir suas dimensões, tanto no que diz respeito à democratização de acesso, quanto à sua qualidade social. Para Gamboa (2001, p. 82), a educação popular supõe a democratização do acesso à escola como um direito de todos. A concepção modernista, em seus fundamentos, como argumenta Gamboa (2001), já discriminava a educação popular, mesmo limitada a ensinar a "ler, escrever e fazer contas", por isso, o autor critica também a Educação em Tempo Integral, por considerá-la um ideal excessivamente abrangente e à disposição das camadas dominadas. Conforme Gamboa (2001, p. 88), "as informações produzidas, estocadas, organizadas, manipuladas em virtudes de novos processos produtivos são

³ O conceito "tema" no Rio Grande do Sul refere-se ao conceito de atividades extracurriculares para casa.

rigorosamente controlados [...]” pelos grupos dominantes, que tentam segurar qualquer faceta que possa ameaçar seu *status*.

Eis porque a política para uma Educação em Tempo Integral pressupõe transformar a escola num espaço, em que a cultura local dialogue, articuladamente, com os currículos escolares e valorize as experiências educacionais que são gestadas dentro e fora da escola. Para isso, há que se levar em conta a potência embutida nas ações realizadas nas escolas, no que se refere aos mediadores sociais e aos saberes. Reconhecer as possibilidades postas nas vivências do tempo escolar, bem como a formação dos espaços que podem tornar-se pedagógicos.

Partindo dessas percepções, como consolidar a Educação em Tempo Integral levando em consideração os tempos e espaços escolares? Essa questão remete a rever o papel da escola nesta sociedade, imbuída da formação de crianças, adolescentes e jovens. Não é suficiente estender o tempo educativo dos estudantes para se ter uma Educação em Tempo Integral, já que esta conduz a uma integralidade na formação humana que se deseja construir. É preciso nos questionar: como esses sujeitos podem ser inseridos no mundo e como se relacionam com os conhecimentos construídos ao longo da vida, no interior e fora da escola?

hoje é importante que pensemos a escola como uma organização complexa, atravessada por relações que não se passam somente em seu interior, mas que vêm de muitos lugares e direções, uma vez que não se pode pensar a escola sem situá-la numa determinada realidade, num lugar específico, de uma realidade bem maior e mais complexa, que a engloba: a comunidade, a sociedade, o país, o mundo (EIZIRIK, 2001, p. 87).

Para a autora (2001, p. 87), "a escola contemporânea tem um grande papel como participante do processo civilizatório, responsável pela formação do pensamento individual e coletivo", para alargar continuamente os horizontes de liberdade que permitem a construção e a apropriação de conhecimentos. A escola precisa ser entendida como um lugar onde se ensina a igualdade

de direitos, o respeito às diferenças, a aceitação da peculiaridade que envolve cada pessoa, quando criança, adolescente, jovem, adulto. Nisso é imprescindível a manifestação de paradigmas alternativos aos já consolidados na ótica dominante, para que a Educação em Tempo Integral seja mais uma oportunidade de inserção sociocultural. Todas as esferas que fazem a gestão da educação pública terão que estar presentes nessa jornada, com responsabilidades definidas e realizadas, para assegurar as condições objetivas indispensáveis a uma Educação em Tempo Integral.

Conceber a escola, como instituição pública e direito de todos, requer revogar o paradigma histórico, de que as instituições públicas são destinadas somente às pessoas pobres, então, não precisam criar oportunidades de ascensão social. Pesquisa realizada por Moll e Giolo (2012) revela que há muitas escolas públicas que ainda não possuem prédio próprio, por isso funcionam em casas alugadas, pequenas e mal aparelhadas. Há também aquelas que, mesmo com espaço próprio, não dispõem de condições objetivas para uma jornada de tempo integral, não são amplas as salas de aula, da direção, dos professores, laboratórios, biblioteca, pátio e quadra esportiva, nem sempre estão adequados para as exigências pedagógicas e para as oficinas do contraturno.

Segundo a professora 02 - Caxias destacou que *“se a escola construísse ambientes espaçosos só para o Mais Educação seria muito bom”, como por exemplo, uma sala com acústica para a oficina de música, para não atrapalhar as aulas.* A professora 02 – Passo Fundo também argumentou sobre esta temática *“além desses aspectos danosos sobre a implantação do programa, há também o fato de não haver um espaço próprio para o Mais Educação, como sala de jogos e materiais para proporcionar algo diferente aos alunos em sala de aula e principalmente no que se refere aprendizagem”.*

Os alunos demonstraram vontade de estar na escola campo por mais tempo, mas o espaço partilhado para realizar as atividades de uma Educação em Tempo Integral não é o compatível

com as "maravilhas" mostradas pelos governos municipais. Se, por um lado, o Programa Mais Educação ajuda os alunos a permanecerem na escola por mais tempo, por outro, mostra que estar presente na escola, não é sinônimo e garantia de aprendizado.

Nas duas escolas pesquisadas, os espaços físicos não são satisfatórios para receber as demandas, principalmente, porque não abrangem os aspectos que caracterizam a Educação em Tempo Integral. Quando há pátios e quadras escolares, os mesmos encontram-se superlotados, incidindo em reivindicação aos poderes públicos para que legitimem o Programa e reafirmem o compromisso com a educação brasileira. Reforça-se que:

a concepção de Educação em Tempo Integral com a qual partilho, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente (MAURICIO, 2009, p. 26).

Nesta organização escolar proposta com tempos e espaços integrais, o educador é desafiado a caminhar, continuamente, pela crítica e autocrítica, transformando sua ação em fonte de pesquisa. Lima (2009) ressalta que é por meio de diálogos sistêmicos com as demandas sociais locais que se constroem redes de saberes. Para a autora (2009), o educador para a Educação em Tempo Integral é aquele capaz de compreender a escola na sua dimensão pública, como um espaço de distintas vozes e discursos. O perfil desse profissional é fortalecido com a formação inicial e continuada, que lhe ensine ir além de planejar a docência e acompanhar as atividades extraclasse.

Mesmo com o atual Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024, principalmente a meta 6,⁴, que trata da oferta de

⁴ Meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Educação em Tempo Integral aos alunos da educação básica, e que não se altera no teor dos Planos anteriores, nos impulsiona a indagar se estamos construindo com o aluno uma consciência cidadã, para que aprendam lutar por seus direitos, por condições dignas de vida? A Educação em Tempo Integral, na perspectiva do Programa Mais Educação, tem contribuído para a formação de um ser humano integrado, tendo como ponto de chegada e de partida uma perspectiva emancipatória?

Considerações Finais

Ficou evidente que as discussões sobre Educação em Tempo Integral são recentes nas pesquisas no Brasil, mas que vem descrevendo-se e tendo uma maior investigação, a partir de 2012.

Aponta-se o quanto a educação continua a lidar com inúmeras transformações aliadas às exigências da sociedade. Essa arremata suas concepções de escola e currículo alicerçadas na manutenção dos fatores sociais, políticos e culturais que lhes são caros: desigualdades, exclusões, banalização da vida, desvalorização dos repertórios das comunidades empobrecidas, controle e desqualificação dos profissionais e de suas docências, entre outros. O contexto histórico local, sobretudo no que se refere às exigências para que se alcance uma Educação em Tempo Integral, é carregado de heranças políticas repressoras, pautadas em interesses privados e pouco interessadas em refletir sobre os obstáculos que travam os avanços nas cidades pesquisadas, o que afeta diretamente a educação.

Discursos se espalham, muitos atravessados por supostas “boas intenções”, mas não escondem que o descaso para com a coisa pública no país se esparrama também naquelas terras. Formar sujeitos autônomos, críticos de sua história, ensinar-lhes novas pedagogias, ainda está no horizonte de poucos, entre eles, os professores que não desistem do sonho de uma escola digna para todos. A escola ainda produz, reproduz e se rebela aninhada nos

modelos pré-estabelecidos, orientada por um currículo que não expressa os interesses da comunidade, um dos princípios da Educação em Tempo Integral e que busca, de algum modo, camuflar os processos de disputas, os conflitos sociais que transformam certas formas curriculares e certos conhecimentos apropriados como verdadeiros.

As narrativas pesquisadas revelaram como diferentes fatores interferem na construção de uma Educação em Tempo Integral em Caxias e Passo Fundo: professores mal remunerados, sem formação pedagógica para atuarem na Educação em Tempo Integral, Projeto Político Pedagógico desvinculado das diretrizes curriculares do Programa Mais Educação e das diretrizes municipais. Nota-se que é frágil o empenho das gestões municipais para assegurar as prerrogativas do Programa Mais Educação. Com isso, a formação do aluno para a cidadania, a qualidade pedagógica dos espaços escolares para a realização das atividades, a insuficiência do tempo para as oficinas do contraturno, o significado das atividades do contraturno no contexto da sala de aula, a permanência quase ociosa do aluno nessas atividades são alguns exemplos da complexidade que adorna a implantação de políticas públicas que favoreçam as comunidades empobrecidas.

As políticas públicas de Educação em Tempo Integral vigentes nas duas escolas são propostas com o intuito de melhorar o ambiente escolar, obter maior qualificação do ensino, já que a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa e, conforme o espírito da legislação, atender a todos com igualdade, especialmente aos alunos com alguma deficiência e alunos desprovidos de condições socioeconômica favorecida, constitui-se um dever da escola. Contudo, não foi o que observou-se na pesquisa em proposição.

No trilhar pela cidadania através da Educação em Tempo Integral, o *Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024*, meta 6, que tal meta delimita "suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação, tomando para si a

responsabilidade de possibilidades diversas de tempo de permanência de alunos na escola e de professores com jornada progressiva numa única escola" (SAVIANI, 2014, p. 28). É possível perceber que a referida meta apresenta timidamente uma proposta curricular que articule o processo ensino e aprendizagem, e a formação continuada de professores que primem pela formação do ser humano como um cidadão de direitos, e a produção e construção de saberes no ser e fazer docente.

Referências

BRASIL. *Institui o Programa Mais Educação*. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: jun. 2013.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jul. 2013.

_____. *Lei nº 11.494/2007*. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407/>. Acesso em jun. 2013.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Ed. extra. Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

_____. *Plano Nacional de Educação 2011-2020: Metas e Estratégias*. Brasília: 2010. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=11. Acesso 07 em abril 2014.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Educação e escola: a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A Globalização e os desafios da educação no limiar do nosso século: um olhar desde a América Latina. In. LOMBARDI, José Claudinei (Org.) *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Autores Associados. Campinas - SP, 2001.

- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias de reprodução*. (tradução Ângela Maria de B. Biaggio). Petrópolis: Vozes. 1986.
- LIMA, Sueli de. *Apenas o professor pode atuar na educação Integral?* Revista Pátio, Ano XIII, nº51, ago/out. 2009.
- MAURICIO, Lúcia Velloso (org.). *Educação Integral e Tempo Integral*. Em aberto v. 22, n. 80, p. 1-165, Brasília: abr. 2009.
- MOLL, J. (et al). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação 2014-2024: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação é um direito*. 4. ed.. Rio de Janeiro: ed. UFRJ. 2009.
- YUS, Rafael. Um paradigma holístico para a educação. *Revista Pátio, Ano XIII, nº51, p.20-21 ago/out. 2009.*

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NAS UNIVERSIDADES: uma revisão de literatura

Andrea Heidemann

Doutoranda do Programa Saúde e Meio Ambiente/Univille

andrea.heidemann@ifsc.edu.br

Nelma Baldin

Dra. Professora do Programa de Saúde e Meio Ambiente /Univille.

nelma.baldin@univille.br

Resumo: Este artigo tem o objetivo apresentar uma revisão da literatura realizada acerca dos tema Educação Ambiental no espaço universitário, visando identificar as possibilidades e desafios para a efetivação da prática da abordagem desses itens neste espaço. A questão do estudo está centrada nos desafios colocados para a inclusão dessa temática nos currículos das graduações, independente de qual seja a área do conhecimento. Com esta análise teórica, identificou-se a fragilidade dos currículos das universidades no que diz respeito ao seu compromisso com a Educação Ambiental, bem como a necessidade, urgente, de se rever as práticas pedagógicas sobre esses quesitos nesses espaços.

Palavras-Chave: Ensino Superior, Educação Ambiental, Currículo

Introdução

A Educação Ambiental (EA) vem se fortalecendo nos espaços educacionais, numa tentativa de chamar a atenção para as questões do meio ambiente e da cidadania e, cada vez mais, o envolvimento de educadores e educandos com vistas à construção de ideias concretas de sustentabilidade e comprometimento social com os bens naturais, patrimoniais e coletivos. Diante deste

contexto, este artigo objetiva realizar uma revisão da literatura acerca dos temas EA e meio ambiente no espaço universitário, visando identificar as possibilidades e os desafios para a efetivação das práticas e da abordagem desses itens neste espaço específico. Neste sentido, a educação preocupada com o meio ambiente tem uma missão importante, pois poderá contribuir com a construção de uma sociedade consciente de suas práticas e que tenha como meta a justiça socioambiental. É neste contexto que a EA que trata da relação homem-ambiente, e conforme se lê em Reigota (1998), é permeada por vários campos do conhecimento, possibilita uma situação analítica da questão, numa abordagem multirreferencial e com grande complexidade. Reigota (1998) ainda realça que a EA deve estar inserida em todas as fases da formação dos cidadãos, desde a educação infantil até os cursos de pós-graduação. É o que chamamos de ambientalização do espaço educacional.

A universidade, em nossa compreensão, exerce papel fundamental na preocupação com a sustentabilidade e com o meio ambiente, tendo em vista que forma os profissionais que irão intervir no cotidiano da sociedade e que também multiplicarão as informações e as práticas apreendidas durante a vivência da formação profissional. Sendo assim, este artigo justifica-se importante, pois poderá identificar, a partir das análises dos estudos já realizados, como se situa a Educação Ambiental na realidade acadêmica.

Esta revisão bibliográfica traz como problema central a preocupação em identificar como a academia tem se comportado diante da necessidade de inserir a EA e as questões do meio ambiente em seus currículos. É pois um estudo preliminar e parte da revisão da literatura para a construção de uma pesquisa na perspectiva da ambientação curricular na universidade e espera contribuir para o fortalecimento deste debate na academia, alimentando, dessa forma, a preocupação com a inserção da Educação Ambiental e do tema meio ambiente nos currículos de cursos de graduação nas universidades brasileiras.

2 Metodologia

Este é um ensaio preliminar de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, conforme orientam Lüdke e André (2010) e onde são expressos os aspectos teóricos do tema em apreço, numa análise crítica do material estudado. A pesquisa qualitativa, conforme afirmação de Minayo (1994), responde a questões muito particulares, pois se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um

espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para a construção deste artigo utilizamos, ainda, como referência, o método da “revisão crítica da literatura” conhecido como “estudos de revisão passiva” que, segundo Sampaio e Mancini (2007, p. 85), “são estudos nos quais os autores resumem, analisam e sintetizam as informações disponibilizadas na literatura, mas não seguem necessariamente uma metodologia pré-definida”. Nessa linha, realizou-se um levantamento bibliográfico, em livros e artigos publicados em periódicos científicos. A busca pelos artigos utilizados foi realizada em bases de dados eletrônicas como SCIELO, LILACS e GOOGLE ACADEMIC, bem como nos periódicos do portal CAPES e revistas eletrônicas de caráter científico.

Durante o processo de busca foram utilizados descritores como “Educação Ambiental”, “Educação Ambiental e ensino superior”, “Educação Ambiental e currículos” e “Educação ambiental e meio ambiente”. As pesquisas eletrônicas aconteceram no período de junho a setembro de 2014. Inicialmente, realizou-se uma pré-seleção dos artigos, considerando a relevância dos títulos e dos conteúdos dos resumos dos mesmos, tendo sido descartados aqueles que apesar de o título anunciar, não abordavam o tema

definido para a pesquisa. Artigos que a partir da análise desses dois componentes não ofereceram informações julgadas suficientes e/ou satisfatórias foram lidos na íntegra, para a então decisão de sua inclusão ou não na pesquisa. Ainda, é importante destacar que para este estudo foram selecionados apenas artigos que apresentassem estudos focados na realidade das instituições de ensino superior brasileiras, com ênfase na EA e no meio ambiente.

3 Ambientalização curricular: a literatura encontrada

De início, nos aproximamos das bases conceituais de meio ambiente e, posteriormente, buscamos noções que cercam a Educação Ambiental. Sendo assim, nos apropriamos do discurso de Dias (1992), que afirma: a Educação Ambiental é um conjunto de conteúdos e práticas ambientais orientadas para a busca do enfrentamento de problemas ambientais. Para o trato com esses desafios, o referido autor defende a interdisciplinaridade e a participação consciente de cada cidadão como fundamentos na resolução de tais problemas. Neste sentido, a EA deve ser/estar situada numa amplitude considerável buscando não ignorar nenhum segmento da sociedade, desde o universo acadêmico até as organizações da sociedade civil. Dias (1992) afirma, ainda, que a prática da Educação Ambiental é uma importante ferramenta para a conquista de um meio equilibrado onde o homem tenha consciência de que precisa trabalhar de maneira sustentável, sem agredir e prejudicar o meio ambiente.

Nesta mesma direção, Meirelles e Santos (2005, p. 34) definem Educação Ambiental:

A Educação Ambiental é uma atividade meio que não pode ser percebida como mero desenvolvimento de “brincadeiras” com crianças e promoção de eventos em datas comemorativas ao meio ambiente. Na verdade, as chamadas brincadeiras e eventos são parte de um processo de construção de conhecimento que tem o objetivo de levar a uma mudança de atitude. O trabalho lúdico e reflexivo e dinâmico e respeita o saber anterior das pessoas envolvidas.

As autoras anteriormente mencionadas destacam que o maior desafio da Educação Ambiental é incentivar as pessoas a se reconhecerem capazes de tomar atitudes e mudar comportamentos nos seus respectivos cotidianos. Esse é também o entendimento de Nogueira (2010), que explicita: além do envolvimento de todos os segmentos da sociedade para um bem comum, faz-se necessário que exista estímulo para o cidadão concretizar um exercício consciente da transformação do espaço onde vive. Neste enfoque, é necessário relacionar o progresso à busca incessante de melhor qualidade de vida para todos. A referida autora destaca, ainda, que a prática de uma vida saudável e solidária deva sobrepor-se à ênfase da cultura individualista e consumista.

Nas reflexões de Jacobi (2003, p. 198), o autor alerta para o seguinte:

A dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, a produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental.

Esta posição do autor fortalece a visão defendida por Nogueira (2010) e Dias (1992) de que a Educação Ambiental precisa estar presente no contexto de todos os atores sociais e que a universidade é um agente importante nesse processo de construção do conhecimento e na formação de profissionais capazes de exercer o compromisso da multiplicação dessas produções e práticas. Dias (1992, p. 67) afirma: “sabe-se que a maioria dos problemas ambientais têm suas raízes em fatores socioeconômicos, políticos e culturais, e que não podem ser previstos ou resolvidos por meios puramente tecnológicos”. Destaca, o autor, assim, a importância da

Educação Ambiental em todos os espaços de formação, incluindo as universidades, pois assim pode-se esperar pela projeção de indivíduos mais conscientes diante de suas atitudes, diríamos sustentáveis, em relação ao meio ambiente.

A questão da sustentabilidade, segundo Jacobi (2003, p.199), tem um enfoque centrado na “reflexão sobre as dimensões do desenvolvimento e das alternativas que se configuram” e compreende que o impacto dos seres humanos sobre o meio ambiente tem tomado proporções complexas e amplas.

[...] a idéia de sustentabilidade implica a prevalência da premissa de que é preciso definir limite às possibilidades de crescimento delinear um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de co-responsabilidade e de constituição de valores éticos. (JACOBI, 2003, p. 199).

Com este olhar específico para a sustentabilidade, fortalece-se a importância da Educação Ambiental que, para Reigota (2007), é a responsável por construir propostas pedagógicas com foco na conscientização e, sobretudo, na mudança de comportamento. Pádua e Tabanez (1998, p. 106) também refletem em seus textos sobre a formação voltada para a preocupação com o meio ambiente, a qual “propicia o aumento de conhecimentos, mudanças de valores e aperfeiçoamento de habilidades”, pontos essenciais, na opinião dos autores, para a harmonização entre os indivíduos e o espaço onde vivem. Guerra e Figueiredo (2010, p. 204), destacam:

[...] a redefinição do termo/conceito de sustentabilidade passa pela redescoberta da necessidade da discussão explícita sobre a ressignificação de nossos múltiplos valores e interesses conflitantes que estão em jogo e que dependem, fundamentalmente, de nossas escolhas.

Em outras palavras, esses autores afirmam que a sustentabilidade está pautada na nossa visão de mundo, de justiça

social, de solidariedade e de compromisso social. A educação, quando preocupada com o meio ambiente assume um papel importantíssimo, pois não estamos mais com o olhar só da prevenção, mas também com preocupação com as conseqüências de uma relação equivocada do ser humano com os seus espaços de convivência, ao mesmo tempo em que se faz necessário prevenir-se com buscas de alternativas urgentes para evitar-lhe maiores impactos para o meio ambiente. Jacobi (2003) define como o maior desafio para a formulação da Educação Ambiental o fato de que “seja crítica e inovadora” e, acima de tudo, que proporciona a transformação social. O autor enfatiza, ainda, que a base da Educação Ambiental deva estar ancorada na solidariedade, na igualdade e no respeito às diferenças.

Reigota (2007) e Tozoni-Reis (2001) defendem que a Educação Ambiental realizada localmente é fundamental para a percepção das dinâmicas que ocorrem globalmente, entendendo que se o cidadão compreende as relações no âmbito da sua realidade, poderá projetá-las para dimensões maiores construindo, então, valores pautados na pluralidade e na singularidade dos diferentes lugares do mundo. Reigota (2007), ainda, vai além desse entendimento quando diz que a Educação Ambiental não pode estar sustentada apenas na transmissão de conteúdos específicos, uma vez que lhe cabe estar atenta às várias questões que envolvem o indivíduo.

A cidadania voltada para a sustentabilidade é entendida como o pertencimento a uma coletividade e está diretamente relacionada à Educação Ambiental, na concepção de Jacobi (2003). “A Educação Ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada, essa relação, numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens” (JACOBI, 2003, p. 199). Assim, a Educação Ambiental tem o compromisso de construir um processo permanente de aprendizado que busque valorizar a cultura, a consciência local e a

visão de mundo de cada cidadão. Outra contribuição importante nesse mesmo sentido é de Lima e Knechtel (2012) quando as autoras afirmam que a Educação Ambiental entende a cultura e a realidade em que o indivíduo está inserido, pois, dizem as autoras, somente assim teremos facilitado o diálogo e a construção de uma consciência crítica e preocupada com o meio onde vivemos.

A inclusão dos temas Educação Ambiental e meio ambiente no contexto escolar tem se constituído em um grande desafio em todos os níveis de formação. Esta situação é afirmada por Kitzmann e Asmus (2012, p. 10), quando enfatizam que a crise socioambiental que vivenciamos “acontece tanto pela necessidade de desenvolver ações de Educação Ambiental, como ações de uma política pública de educação prevista na Política Nacional de Educação Ambiental”. Os autores destacam, assim, a necessidade urgente de se repensar a operacionalização desta política para que não se configure em um amontoado de legislação sem aplicabilidade.

Complementando este debate, Kitzmann e Asmus, (2012, p. 12), ainda, definem a ambientação curricular como sendo “um processo de inovação, que realiza mudanças no currículo através de intervenções que visam integrar temas socioambientais aos seus conteúdos e práticas”. E nessa mesma linha de raciocínio, Gonzáles Muñoz (1996) afirma que a ambientação curricular na dimensão das universidades precisa causar uma série de mudanças no sistema educativo, sejam essas mudanças conceituais ou metodológicas, estruturais e organizacionais. Tudo isto com o objetivo maior de democratizar o acesso à informação e práticas que levam à mudanças de comportamento diante do meio ambiente. Para Tozoni-Reis (2001, p. 7),

[...] a temática ambiental pode ser uma das sínteses possíveis da crise dos paradigmas da ciência e da organização social, pois os novos e profundos problemas colocados por ela não obtiveram resposta da ciência e não podem ser pensados – no sentido de sua superação – do modelo social, político e econômico de exploração da natureza e dos homens.

A citada autora acredita, portanto, que o processo de formação dos acadêmicos de graduação das universidades traz, em sua base, condicionantes sócio-históricos. Sendo assim,

A complexa relação entre sociedade e educação define o cenário da formação dos educadores. Desta forma, não se pode pensar a formação dos educadores – e a formação dos educadores de educadores ambientais – como solução definitiva para problemas sócio-ambientais. Considerando a amplitude e a complexidade do campo de atuação profissional dos educadores ambientais, a universidade tem reduzido à função desses profissionais – todos aqueles que vão trabalhar com a temática ambiental – à dimensão técnica da atuação profissional no mundo do trabalho, mundo esse complexo e contraditório, mas concreto e histórico. (TOZONI-REIS, 2001, p. 8).

É perceptível, desta maneira, que para aquelas profissões que terão exigências em sua atuação da aplicação de técnicas e debates voltados à questão ambiental, como é o caso da Pedagogia, Enfermagem, Biologia, Geografia, entre outras, a presença de conteúdos específicos seja nas disciplinas obrigatórias e/ou nas optativas aparece claramente. Porém, para aquelas profissões que não exigem este debate diretamente, percebe-se que os conteúdos nelas trabalhados ficam distantes dessas questões.

Mesmo com as determinações legais e com as agravantes demandas sociais que constantemente se criam e exigem a presença da Educação Ambiental nos cursos superiores, as dificuldades associadas ao complexo processo de emergência de uma base epistemológica e de identificação enquanto área de construção de conhecimento em um espaço que se propõe transversal e interdisciplinar acaba por criar, para a EA, uma espécie de “não lugar”. Espaço, este, que a Educação Ambiental deveria ocupar.

Para Rodrigues (2012, p. 9),

[...] esse “não lugar” fica evidente ao analisarmos a produção científica que aborda a educação ambiental na formação inicial de professores de educação física. Apesar do crescente interesse pelo tema nos últimos anos, resultando em pesquisas e publicações que apresentam uma interessante diversidade de abordagens e propostas, essas aparecem

espalhadas em diferentes textos, especialmente artigos em periódicos da área e eventuais trabalhos de conclusão de curso, como monografias, dissertações e teses. Apesar de similaridades entre as propostas apresentadas nos diferentes textos serem por vezes encontradas, há também uma grande diversidade de propostas, algumas inclusive contraditórias, ficando evidente que falta à área um documento que reúna essas propostas e suas principais características, tornando-se referência na questão.

Esta realidade pode estar pautada na dimensão das relações sociais dessa área e de outras, que cobram, segundo Tozoni-Reis (2001, p. 6),

[...] o exercício de uma função social de síntese, isto é, que seja formado na perspectiva de integrar os conhecimentos e a cultura com formação sócio-ambiental dos sujeitos ecológicos. Trata-se então de colocar, como eixo do processo de formação dos educadores ambientais nos cursos de graduação, a formação de um profissional de síntese.

Uma pesquisa recente realizada com estudantes de enfermagem aponta, conforme Bruzos et al. (2011), que os alunos deste curso conseguem construir representações sociais sobre o conceito de meio ambiente e da relação da enfermagem com o meio ambiente. No entanto, esses conceitos apresentam-se como superficiais e não remetem ao exercício da criticidade. Segundo as autoras,

Diante dos desequilíbrios ambientais, esses futuros profissionais, enfrentarão patologias que terão como fatores desencadeantes os problemas ambientais. Então, precisarão de ferramentas e habilidades trabalhadas durante a graduação, com embasamento teórico e reflexivo, para levantar e estabelecer possíveis causas ambientais, propondo intervenção que sejam eficazes e efetivas". (BRUZOS et al., 2011, p. 6).

Dessa forma, é possível perceber que a ambientação nos currículos dos cursos de graduação ainda é frágil, pois deixa de apresentar uma educação superior que tenha como finalidade

[...] o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, destacando a formação de diplomados aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando para a sua formação contínua. (SENA et al., 2010, p. 4).

Confirma-se, assim, o entendimento de Tozoni-Reis (2001, p. 7):

[...] a formação dos educadores ambientais no ensino superior se dá de forma assistemática, resumindo-se praticamente a três tipos de ações desconectadas: tratamento de temas ambientais nas disciplinas afins, disciplinas optativas de Educação Ambiental e formação educativo-pedagógica – nas diferentes especialidades – oferecida pelas disciplinas da área de Educação nas licenciaturas.

A mesma autora (TOZONI-REIS, 2001, p. 7) alerta que “estamos vivendo, na ciência e na sociedade, um momento de transição de paradigmas e, justamente no ensino superior, neste espaço social privilegiado de discussão científica essa transição é sentida”, mas, como bem expressa a já referida autora, embora sentida, essa transição não é “problematizada nas atividades de formação humana e profissional”. Esta abordagem da autora nos remete a uma reflexão sobre a relação entre o ensino e a construção de sujeitos coletivos. Sujeitos, esses, capazes de procederem a uma leitura crítica e de identificar formas eficazes de intervenção.

Para isto, reforça-se, aqui, a importância dos currículos e do comprometimento das universidades com a formação dos novos sujeitos.

Baldin e Albuquerque (2012, p. 237) quando refletem sobre a importância da formação deste sujeito, coletivo, afirmam: “A apropriação crítica do conhecimento, no sentido da emancipação social e da afirmação, solidária e responsável, de um projeto e de um agir coletivo, constitui-se como eixo central da construção do indivíduo como sujeito político.” Nesse encaminhamento, identifica-se a certeza da necessidade de as universidades reverem suas ações diante da importância da Educação Ambiental e da

discussão sobre as questões do meio ambiente. A inclusão da ambientalização nos cursos de graduação contribuirá, e muito, para fortalecer o compromisso da universidade com uma sociedade mais justa, humanitária e responsável.

4 Ambientalização curricular e a universidade brasileira

A universidade brasileira tem histórias mais recentes do que a maioria dos países latino-americanos de origem espanhola que tiveram as implantações universitárias a partir do século XVI. Neste mesmo período, em pleno Brasil Colônia, a idéia de implantar universidades era negada com o argumento de que se tratava de um país novo e que essas instituições de ensino eram antiquadas e que o nosso país não tinha cultura para mantê-las (LEITE; MORASTONI, 1992).

Esta idéia se propagou correndo os séculos e, somente na década de 1920, a partir dos ideais positivistas baseados na necessidade da formação de homens cultos, aperfeiçoados e com gosto pela leitura e retórica é que se começou a discutir a importância da universidade em nosso país, com o objetivo de construir uma sociedade emergente e moderna (LEITE; MORASTONI, 1992).

No entanto, a visão de uma estrutura integrada de universidade somente vai surgir em 1961, efetivada, essa ideia, pela criação da Universidade de Brasília. Um importante agente nesta configuração foi Anísio Teixeira que defendeu a criação de uma instituição moderna e pautada na cultura científica, ou seja, efetivando a produção do conhecimento e a profissionalização. Este pensamento acabou fortalecendo-se e foi ampliado em 1968 com a necessidade da extensão dos serviços universitários às comunidades onde essas instituições estavam inseridas (LEITE; MORASTONI, 1992).

Esse processo, histórico, da criação e implantação das universidades brasileiras vem sendo marcado por debates acerca

de sua significação, do seu papel e de suas funções, principalmente no que diz respeito à sua relação com a sociedade. Esta preocupação tem ditado o compromisso com o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Em decorrência disto, a questão da ambientalização no ensino superior, em nosso país, iniciou timidamente na década de 1980 com uma experiência vivenciada pela Universidade de Brasília e que culminou na organização do “I Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente”.

Segundo Batista (2014, p. 187): “a incorporação da problemática ambiental como dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão insere-se ou deveria estar inserida nas demandas apresentadas nos segmentos acadêmicos, como prioridade do projeto institucional”. A referida autora acredita que a EA deve compor o conjunto de ações de responsabilidade social e da política das universidades diante dos problemas contemporâneos. Esse contexto também é analisado por Santos (2008, p. 205), quando este afirma que essa responsabilidade foi “raramente assumida no passado, apesar da premência crescente desses problemas e apesar de a universidade ter acumulado, sobre eles, conhecimentos preciosos”.

Para incorporar essa função histórica, ou seja, o comprometimento com as causas ambientais, a universidade brasileira necessita, segundo Batista (2014, p. 187), de “uma revisão paradigmática acerca dos objetivos e conteúdos da formação de modo que possibilite novas tecnologias de abordagem do conhecimento, orientando mudanças de percepção e de valores”. Somente desta maneira poderá ser possível a construção de saberes que efetivem uma consciência ambiental que leve à ações comprometidas e orientadas pela busca da sustentabilidade socioambiental.

Pode-se afirmar, quanto à implementação das políticas de Educação Ambiental, que “a participação das Universidades ainda é restrita a ações mais efetivas, originárias das políticas governamentais ou dos setores organizados da sociedade”

(BATISTA, 2014, p. 187). Isto se deve, segundo a autora já referenciada, ao forte compromisso das instituições universitárias com a lógica da produtividade e de suas práticas desconectadas com a realidade da sociedade.

Batista (2014, p. 188) ainda afirma: “neste contexto, as demandas e os tensionamentos pela institucionalização da temática ambiental na educação superior, e a defesa da perspectiva crítica feita pelos setores progressistas colocam a Universidade diante de uma encruzilhada”. De fato, se trilhar o caminho da EA, a universidade certamente entrará em conflito com os princípios capitalistas que hoje dominam a ideologia que funda essa instituição.

Essa dificuldade de a universidade assumir este comprometimento com a EA reflete-se na ambientalização dos currículos dos cursos de graduação. Para Carletto et al. (2013), “o desafio que se coloca com a chegada da EA no Ensino Superior é tratar as questões socioambientais de forma transversal, multi e transdisciplinar, refletindo em efetivas mudanças da reitoria à sala de aula”. Mais uma vez, portanto, é necessário lembrar, aqui, da importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além, ainda, do envolvimento eficaz da gestão universitária.

Em pesquisas recentes, que procuraram analisar a questão da ambientalização nos cursos de graduação, evidencia-se alguns fatores que precisam ser melhor esclarecidos e também fortalecidos nos debates acerca da EA ao tratar da formação dos acadêmicos das diversas áreas do conhecimento. Entre esses fatores, podemos destacar: a existência de disciplinas isoladas e que não conseguem atrair a atenção dos alunos; visão reducionista das questões ambientais tanto por parte dos professores quanto dos discentes; tendência conservadora das instituições de ensino e atrelada ao poder econômico; a presença desta temática apenas nos cursos que estão diretamente relacionados ao meio ambiente ou àqueles que estão atrelados a legislação; pouco investimento em capacitação

dos docentes para trabalharem com efetividade este tema (CARLETTO et al., 2013).

Diante dessas evidências, acredita-se que mesmo com os avanços apontados nas últimas décadas, as universidades brasileiras precisam estar atentas às transformações sociais, econômicas e ambientais e buscar, de maneira efetiva, a incorporação, em seus cursos de graduação, de conteúdos novos, debates e reflexões que consigam contribuir na formação dos acadêmicos e estimulem a vivência da cidadania e da justiça social e ambiental.

5 Considerações finais

Mesmo tendo encontrado poucas referências teóricas sobre a temática que motivou a elaboração deste artigo, entendemos que conseguimos apresentar elementos suficientes para o debate da inclusão da questão da “ambientalização” nos currículos das universidades. Representada, essa ambientalização, pela Educação Ambiental, que abriga as questões do meio ambiente. Ainda, este estudo identificou a importância dessa questão para futuros estudos e pesquisas.

A introdução da EA e dos aspectos da ambientalização nos cursos de graduação das universidades brasileiras nos leva a refletir sobre o verdadeiro papel dessas instituições, e a repensar a importância do tripé formado pela relação ensino, pesquisa e extensão. Com isso, busca-se rever e ampliar a dimensão das contribuições proporcionada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para a formação de cidadãos comprometidos com o contexto onde vivem.

Os resultados desta análise teórica e bibliográfica apontam para a necessidade de as universidades refletirem sobre suas posturas e compromissos com a Educação Ambiental e com o meio ambiente, ao mesmo tempo em que foi-nos possível observar que são pontuais algumas experiências de compromisso com a

formação de sujeitos coletivos capazes de concretizar a leitura da realidade. Ainda, pode-se entender que sejam sujeitos capazes de reproduzirem essa preocupação para o futuro exercício de suas profissões e denotando, assim, sucesso das ações. Nesse sentido, é importante destacar, aqui, que a Educação Ambiental e as questões do meio ambiente não devem ser preocupação específica de alguma área ou curso somente, mas devem estar presentes em todos esses espaços, via o projeto de ambientalização curricular.

Referências

Livro

- BALDIN, Nelma; ALBUQUERQUE, Cristina (Org.). **Novos desafios na educação: responsabilidade social, democracia e sustentabilidade**. Brasília: LíberLivro, 2012.
- CARLETTO, Denise Lemke; BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin. **Desafios da ambientalização Curricular nas IES: alguns Avanços e processos de investigação**. Joinville: Mimeo, 2013.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Gaia, 1992.
- GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Maria Lúcia. **Sustentabilidade em Diálogos**. Itajaí: Univali, 2010.
- MEIRELLES, Maria de Sousa; SANTOS, Marly Terezinha. **Educação Ambiental uma Construção Participativa**. 2. ed. São Paulo: 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PÁDUA, Suzana Machado; TABANEZ, Marlene F. (Org.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. São Paulo: Ipê, 1998.
- REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Capítulo de livro

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Evolução da Pesquisa. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2003.

Revista

BATISTA, Maria do Socorro Silva. O espaço da temática ambiental na universidade diante do contexto da globalização. **Rev. Eletrônica do Mestrado em Educação**. Rio Grande/RS Jan/jun, 2014.

BRUZOS, Gabriela A. de Souza; KAMIMURA, Helayne Mika; ROCHA, Suelen Alves; JORGETTO, Thais Amanda Calori; PATRÍCIO, Karina Pavão. Meio ambiente e enfermagem: suas interfaces e inserção no ensino de graduação. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 2, São Paulo, 2011.

GONZÁLES MUNÓZ, María Carmen. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista Ibero-americana de Educación**, n. 11, p. 13-74, 1996.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira. As tecnologias educacionais na formação em educação ambiental para a sustentabilidade. **Revista Diálogo Educação**, v. 10, n. 31, p. 561-579, Curitiba, set./dez. 2010.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

KITZMANN, Dione Iara Silveira; ASMUS, Milton Lafourcade. Ambientalização sistêmica do currículo ao socioambiente. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 269-290, 2012.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 242-254, maio/ago. 1992.

LIMA, Gustavo F. da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente e Sociedade**, v. 6, n. 2, Campinas, jul./dez. 2003.

LIMA, José Edmilson de Souza; KNECHTEL, Maria do Rosário. A Problemática Ambiental nos cursos de Direito: estudo sobre a Lei de Educação Ambiental (9795/99). **Revista Científica Internacional**, ano 2, n. 10, nov./dez. 2012.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos; SANTOS, André Michel dos. Educação Ambiental no Contexto Escolar: refletindo sobre aspectos pedagógicos. **Revista virtual Partes**, 2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/educacaoambientalnocontexto.asp>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Ciência e sustentabilidade: a contribuição da educação ambiental. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 12, n. 2, jun. 2007.

RODRIGUES, Cae. A ambientalização dos currículos de educação física no ensino superior. Motriz: **Revista de Educação Física**, v. 18, n. 3, Rio Claro, 2012.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, São Carlos, jan./fev. 2007.

SENA, Janaína; CEZAR-VAZ, Marta Regina; BONOW, Clarice Alves; FIGUEIREDO, Paula Pereira de; COSTA, Valdecir Zavarese da. Uma prática pedagógica através das racionalidades socioambientais: um ensaio teórico da formação do enfermeiro. **Texto e Contexto- Enfermagem**, v. 19, n. 3, Florianópolis, 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Interface**, v. 5, n. 9, Botucatu, 2001.

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DO IFSC

Andrea Heidemann.

*Doutoranda do Programa Saúde e Meio Ambiente/Univille
andrea.heidemann@ifsc.edu.br*

Nelma Baldin

*Dra. Professora do Programa Saúde e Meio Ambiente/Univille
nelma.baldin@univille.br*

Resumo:

Este texto trata do tema de um projeto de pesquisa a ser aplicado no IFSC, com o objetivo de possibilitar a promoção do processo de ambientalização curricular, por meio de um diagnóstico e apresentação de ações estratégicas para uma política institucional. A metodologia a ser usada fundamenta-se no método dialético e para a coleta de dados, serão feitas pesquisas documental e bibliográfica, aplicação de questionários aos gestores, docentes e discentes. No presente momento, o referido projeto está na fase de coleta de dados e o seu resultado se constituirá na Tese de Doutorado em Saúde e Meio Ambiente da UNIVILLE/SC.

Palavras-chave: Educação ambiental; Sustentabilidade; Currículo.

Introdução

As questões ambientais vêm modificando o cenário mundial, que está marcado por um processo acelerado de degradação e falta de comprometimento com o ambiente em que vivemos. A complexidade desses problemas nos remete a uma urgência na busca de alternativas de Educação Ambiental (EA) e na construção de uma visão consciente do espaço onde estamos inseridos. Atualmente, as discussões que envolvem a Educação

Ambiental estão centradas nas questões mais gerais sem uma aproximação efetiva dos acadêmicos aos debates e reflexões que poderiam alterar comportamentos e atitudes diante do meio ambiente, pois, de acordo com Baldin e Albuquerque (2012, p. 237), “a apropriação crítica do conhecimento, no sentido da emancipação social e da afirmação, solidária e responsável, de um projeto e de um agir coletivo, constitui-se como eixo central da construção do indivíduo como sujeito político”.

A literatura aponta para a ambientação curricular no ensino de terceiro grau, ou seja, nas universidades, e este processo é visto por autores como Sanmarti e Pujol (2002), Copello-Levy (2004) e Marcomin e Silva (2010). Esses autores vêm esse projeto como sendo algo permanente de produção cultural e social nas relações entre a sociedade e a natureza, que deve estar focada na justiça social e na solidariedade socioambiental e pautada na ética e no respeito às diversidades. Assim, destaca-se que ambientalizar o currículo nos cursos de graduação significa construir uma série de mudanças no ensino superior, tais como inovações conceituais, metodológicas, estruturais e de visão de mundo (GONZÁLES MUNÓZ, 1996).

Espera-se que o projeto de pesquisa aqui em referênciapossa de fato facultar a execução da pesquisa e, então, possibilitar a promoção do processo de ambientalização nos seus diversos *campi*, por meio de um diagnóstico e apresentação de propostas de ações estratégicas para uma política institucional de sustentabilidade, contribuindo, assim, para uma formação acadêmica, científica e tecnológica do IFSC. Com a produção de conhecimento e a socialização das informações sobre as práticas inovadoras em sustentabilidade socioambiental, pensa-se que se estará subsidiando ações estratégicas na Instituição. Considera-se assim, tendo em vista que a pesquisa envolverá, na sua primeira etapa, o *campus* Joinville e, em momentos posteriores, os demais cursos superiores dos *campi* do Instituto Federal de Santa Catarina,

em número de 24, envolvendo as cidades de Florianópolis, São José, Joinville, Jaraguá do Sul, Chapecó e Araranguá.

Ambientalização: bases conceituais

Ambientalização está vinculada diretamente a inclusão da dimensão socioambiental nos espaços escolares em todos os níveis, mas principalmente ao cuidado na contemplação da Educação Ambiental nos currículos dos cursos em todos os níveis de aprendizagem. Desta forma,

[...] ambientalizar o ensino significa inserir a dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada. É um processo que deve culminar em um produto. Mas este produto, concretizado geralmente em um novo currículo, não é acabado, estanque e único. Não pode estar baseado em ações isoladas e pontuais, sejam teóricas ou práticas, mas num compromisso institucional, o que demandará mudanças administrativas e estruturais, para que seja efetivamente implementado, pois não pode ser algo à parte da realidade educacional onde será inserido. Ambientalizar um currículo é iniciar a educação ambiental (EA) a partir de um patamar já estabelecido, adaptando processos, conteúdos e práticas aos objetivos e princípios da EA. Para isto, é importante serem definidos referenciais através dos quais serão efetivadas as mudanças curriculares e institucionais necessárias. (KITZMANN, 2007, p. 554).

Portanto, a ambientalização deve ser compreendida e incorporada como um processo

[...] contínuo e dinâmico torna as universidades e escolas como autênticos “espaços educadores sustentáveis”, e possibilita a “inserção da sustentabilidade socioambiental na gestão, na organização curricular, na formação de professores, nos materiais didáticos e no fomento da cidadania”, como enunciado no Plano Nacional de Educação – PNE (2011 – 2020), capazes de propiciar à comunidade universitária, vivências não só de práticas, mas também de princípios, de atitudes e valores da sustentabilidade, que sejam incorporados pela comunidade que vive além dos seus muros. (GUERRA; FIGUEIREDO, 2012, p. 100).

Neste sentido, Ambientalizar o currículo em todas as etapas, pode significar outra dimensão à universidade, conforme expressa Wachholz (2014, p. 1):

[...] esta preocupação com a sustentabilidade quando internalizada no plano das políticas universitárias chamamos “ambientalização” da Universidade. Ambientalizar o ensino significa inserir a dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada. Ambientalizar um currículo é iniciar a educação ambiental a partir de um patamar já estabelecido, adaptando processos, conteúdos e práticas aos objetivos e princípios da EA. Para isto, é importante serem definidos referenciais através dos quais serão efetivadas as mudanças curriculares e institucionais necessárias. de forma sustentável leva a compreensão da ambientalização.

A universidade pode ser considerada um lugar privilegiado para uma educação voltada a realidade atual e atribui-se, a ela, a responsabilidade de educar para um desenvolvimento mais sustentável seja por seus alunos ou por influência junto dos órgãos gestores e outros agentes-chaves implicados no processo. Assim, a universidade se constitui num local de produção de ideias, concepções e práticas de sustentabilidade (KRAEMER, 2004).

Para que um currículo seja considerado ambientalizado, é necessário observar alguns elementos fundamentais como a interdisciplinaridade focada nas situações atuais e reais, uma pedagogia problematizadora que busca a resolutividade de problemas e essencialmente que a função do conhecimento seja usado na conformação de valores sociais de sustentabilidade e qualidade de vida da população. Destaca-se ainda, que a aprendizagem deverá seguir uma linha holística e conjunta, que os estudantes devem assumir um papel de pensadores ativos e geradores de conhecimentos e, também lembra o autor citado que a aprendizagem e a ação devem caminhar juntas (LUZZI, 2003).

A AC ainda é um tema a ser amadurecido pelas Instituições do Ensino Superior e vai exigir ações que vão além da

inclusão de temáticas de EA nas unidades curriculares. A Ambientalização Curricular passará, obrigatoriamente, pelo fortalecimento do debate, reforma curricular e o comprometimento de docentes, discentes e gestores. Isto, porque a ambientalização, segundo Kitzman e Asmus (2012, p. 279),

[...] não está restrita a mudanças nos *conteúdos*, *metodologias*, materiais e atividades, mas abrange também a *estrutura organizacional*, prevendo, em termos didático-pedagógicos, a *capacitação ambiental* dos docentes e a *avaliação* do processo educativo e dos seus resultados. Além disso, prevê que devem ocorrer mudanças *institucionais* (como a adequação da infraestrutura e de normas de funcionamento).

Assim, quanto mais a universidade estiver preparada mais fácil será o processo de ambientalização, pois

[...] mesmo que sejam desenvolvidos excelentes materiais instrucionais e sequências didáticas, isto de nada adiantará se os profissionais não estiverem capacitados para utilizá-los adequadamente. A mudança curricular é somente o início de um processo de capacitação mais completo que incorpore também a questão dos processos de aprendizagem. Isto significa que, além de um currículo ambientalizado em termos de conteúdos, devemos levar em conta a prática do mesmo, ou seja, a sua execução, o seu desenvolvimento. De nada adiantam ótimas intenções concretizadas num conteúdo que não passará disto à medida que as estratégias de intervenção não levarem em conta as características dos alunos e de como estes aprendem e se relacionam com o seu entorno. (KITZMANN; ASMUS, 2012, p. 287).

Reis e Belini (2011, p. 157) analisam essa questão relacionando-a com a educação ambiental, a qual

[...] é definida como uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente (LOUREIRO et al., 2003). Nessa interação é possível pela observação das paisagens compreender o ambiente humano integrado ao natural, demonstrando a coexistência indissociável entre a sociedade, a cultura e os sistemas naturais. Nesse sentido, a educação ambiental pode auxiliar

as pessoas a adquirir uma noção melhor sobre o ambiente onde vivem. Elas serão capazes de tirar suas próprias conclusões sobre a qualidade de vida desse ambiente, bem como distinguir melhor as variações naturais que as cercam.

Na verdade, os debates sobre a ambientalização curricular nas Instituições de Ensino Superior (IES), onde aparecem de forma tímida e pontual, e que requer um investimento maior seja na gestão como no ensino, na pesquisa e na extensão.

Na esteira dessa discussão, a “ambientalização curricular” pode ser conceituada como um processo contínuo de produção cultural “voltado à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, tendendo aos valores da justiça, solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades”. (REDE ACES, 2000).

Desta maneira, a ambientalização deve contribuir efetivamente para a formação integral e envolve todas as esferas de uma instituição de ensino, exigindo um envolvimento concreto de todos os atores sociais no propósito de ampliar o olhar para as questões que envolvem o meio ambiente. É, portanto, visível a busca, em muitas universidades, por redefinir as práticas de ensino no Brasil de forma a promover atitudes e comportamentos que sejam portadores de uma cultura sustentável.

Nesse encaminhamento, percebe-se que a temática ambiental determina outro desafio, ou seja, de que a preocupação com o meio ambiente não seja um território limitado apenas a docentes e pesquisadores, mas que permeie a gestão, o ensino, a pesquisa e a extensão e que tenha como pano de fundo um olhar pautado na universidade envolvida em um contexto social, respeitadas, certamente, as particularidades de cada instituição.

A temática ambiental na universidade diz respeito, portanto, às diversas comunidades internas e externas das IES, o que a direciona não só aos docentes e pesquisadores, mas aos gestores, aos funcionários e aos alunos, buscando-se uma

cumplicidade, comprometimento e ações focadas em uma sociedade sustentável e justa.

Ambientalização Curricular nas IES

A universidade brasileira tem histórias mais recentes do que a maioria das universidades dos países latino-americanos de origem espanhola que tiveram as implantações universitárias a partir do século XVI. Neste mesmo período, em pleno Brasil Colônia, a ideia de implantar universidades era negada com o argumento de que se tratava de um país novo e que essas instituições de ensino eram muito tradicionais e que o nosso país não tinha cultura para mantê-las (LEITE; MOROSINI, 1992).

Esta ideia se propagou correndo os séculos e, somente na década de 1920, a partir dos ideais positivistas baseados na necessidade da formação de homens cultos, aperfeiçoados e com gosto pela leitura e retórica é que se começou a discutir a importância da universidade em nosso país, com o objetivo de construir uma sociedade emergente e moderna (LEITE; MOROSINI, 1992).

A partir da década seguinte implantou-se a universidade no Brasil, com a fundação da Universidade de São Paulo (USP), com vários cursos de graduação.

No entanto, a visão de uma estrutura integrada de universidade somente vai surgir em 1961, e efetivada, essa ideia, pela criação da Universidade de Brasília. Um importante agente nesta configuração foi Anísio Teixeira que defendeu a criação de uma instituição moderna e pautada na cultura científica, ou seja, sedimentando a produção do conhecimento e a profissionalização. Este pensamento acabou fortalecendo-se e foi ampliado em 1968 com a necessidade da extensão dos serviços universitários às comunidades onde essas instituições estavam inseridas (LEITE; MOROSINI, 1992).

Esse processo, histórico, da criação e implantação das universidades brasileiras vem sendo marcado por debates acerca de sua significação, do seu papel e de suas funções, principalmente no que diz respeito à sua relação com a sociedade. Esta preocupação tem ditado o compromisso com o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Em decorrência disto, os estudos a cerca da ambientalização no ensino superior, em nosso país, iniciaram-se timidamente na década de 1980 com uma experiência vivenciada pela Universidade de Brasília e que culminou na organização do “I Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente”.

Segundo Batista (2014, p. 187), “a incorporação da problemática ambiental como dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão insere-se ou deveria estar inserida nas demandas apresentadas nos segmentos acadêmicos, como prioridade do projeto institucional”. A referida autora acredita que a EA deve compor o conjunto de ações de responsabilidade social e da política das universidades diante dos problemas contemporâneos. Esse contexto também é analisado por Santos (2008, p. 205), quando o autor afirma que essa responsabilidade foi “raramente assumida no passado, apesar da presença crescente desses problemas e apesar de a universidade ter acumulado, sobre eles, conhecimentos preciosos”.

Para incorporar essa função histórica, ou seja, o comprometimento com as causas ambientais, a universidade brasileira necessita, segundo Batista (2014, p. 187), de “uma revisão paradigmática acerca dos objetivos e conteúdos da formação de modo que possibilite novas tecnologias de abordagem do conhecimento, orientando mudanças de percepção e de valores”. Somente desta maneira poderá ser possível a construção de saberes que efetivem uma consciência ambiental que leve à ações comprometidas e orientadas pela busca da sustentabilidade socioambiental.

Pode-se afirmar, quanto à implementação das políticas de Educação Ambiental, que “a participação das Universidades ainda é restrita a ações mais efetivas, originárias das políticas governamentais ou dos setores organizados da sociedade” (BATISTA, 2014, p. 187). Isto se deve, segundo a autora citada, ao forte compromisso das instituições universitárias com a lógica da produtividade e de suas práticas desconectadas com a realidade da sociedade.

“Neste contexto, as demandas e os tensionamentos pela institucionalização da temática ambiental na educação superior e a defesa da perspectiva crítica feita pelos setores progressistas colocam a Universidade diante de uma encruzilhada” (BATISTA, 2014, p. 188). De fato, reflete a autora citada, se trilharmos o caminho da EA a universidade certamente entrará em conflito com os princípios capitalistas que hoje dominam a ideologia que a fundamenta enquanto instituição.

Essa dificuldade de a universidade assumir este comprometimento com a EA reflete-se na ambientalização dos currículos dos cursos de graduação. Para Carletto et al. (2013), “o desafio que se coloca com a chegada da EA no Ensino Superior é tratar as questões socioambientais de forma transversal, multi e transdisciplinar, refletindo em efetivas mudanças da reitoria à sala de aula”. Mais uma vez, portanto, é necessário lembrar, aqui, da importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além, ainda, do envolvimento eficaz da gestão universitária.

Em pesquisas recentes, que procuraram analisar a questão da ambientalização nos cursos de graduação, evidencia-se alguns fatores que precisam ser melhor esclarecidos e também fortalecidos nos debates acerca da EA ao tratar da formação dos acadêmicos das diversas áreas do conhecimento. Entre esses fatores, podemos destacar: a existência de disciplinas isoladas e que não conseguem atrair a atenção dos alunos; visão reducionista das questões ambientais tanto por parte dos professores quanto dos discentes;

tendência conservadora das instituições de ensino e atrelada ao poder econômico; a presença desta temática apenas nos cursos que estão diretamente relacionados ao meio ambiente ou àqueles que estão atrelados a legislação; pouco investimento em capacitação dos docentes para trabalharem com efetividade este tema (CARLETTO et al., 2013).

Diante dessas evidências, acredita-se que mesmo com os avanços apontados nas últimas décadas, as universidades brasileiras precisam estar atentas às transformações sociais, econômicas e ambientais e buscar, de maneira efetiva, a incorporação, em seus cursos de graduação, de conteúdos novos, debates e reflexões que consigam contribuir na formação dos acadêmicos e estimulem a vivência da cidadania e da justiça social e ambiental.

O caminho a ser trilhado

Método e metodologia, conforme definem Lakatose Marconi (2007) situam-se em níveis distintos, tanto no que diz respeito à inspiração filosófica quanto ao seu grau de abstração, à sua finalidade mais ou menos explicativa, à sua ação nas etapas mais ou menos concretas da investigação e, também, ao momento em que se situam. Assim, vários são os métodos que se caracterizam por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado dos fenômenos da natureza e da sociedade. Podemos observar que o método dialético é o que busca relacionar os fenômenos por meio da construção de contradições e a percepção do contexto em que estão inseridos. O método dialético, portanto, se aproxima da abordagem qualitativa, que é aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Nesse sentido, a pesquisa torna-se mais participativa e menos controlável, dado que os participantes podem dar encaminhamentos diversos aos rumos de suas interações com o pesquisador.

Nesse encaminhamento, para a análise dos dados qualitativos adotaremos como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais que é uma abordagem dedicada à investigação dos processos cognitivos e construtos relacionados ao modo como as pessoas pensam cotidianamente. A função de uma representação social é, conforme Moscovici (2004), tornar o extraordinário ordinário, sendo a sua formação é dada por dois processos principais: a objetivação e a ancoragem. Sendo assim, com relação ao trabalho de pesquisa a ser desenvolvido neste projeto de pesquisa, utilizaremos inicialmente a pesquisa documental, onde serão analisados os documentos administrativos, programas de ensino, planejamento de professores. Em outro momento, ocorrerá a pesquisa de campo, e para tal utilizaremos como base metodológica, a pesquisa qualitativa na abordagem descritiva, pois está fundamentada em um estudo exploratório sobre a realidade da inserção da ambientação nos cursos de graduação do IFSC. No entanto, afora o caráter qualitativo da metodologia desta pesquisa, para a sua devida efetivação, também se faz necessária a apropriação de técnicas da pesquisa quantitativa, especialmente para mensurar determinadas variáveis que serão coletadas via aplicação de questionários *online* aos gestores, docentes e discentes e que serão de extrema importância para a compreensão do contexto estudado.

Assim, acredita-se que com o uso das duas abordagens de pesquisa, nos aproximaremos com mais confiabilidade da realidade a ser estudada, bem como poderemos contribuir com a construção de propostas de intervenção neste contexto.

O cenário da Pesquisa

Nesse encaminhamento, os estudos sobre a ambientação curricular nos cursos de graduação, eixo central deste projeto de pesquisa, serão desenvolvidos no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, que contava, em 2014, com 23 cursos de graduação

distribuídos em *campi* localizados em sete municípios do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, São José, Joinville, Jaraguá do Sul, Araranguá e Chapecó). Inicialmente, a pesquisa será aplicada no campus Joinville, e, após, estendida aos demais *campi* da instituição.

Instrumentos de coleta de dados

Para a aproximação com a realidade utilizaremos as seguintes técnicas de coleta de dados:

- Pesquisa bibliográfica, que se fundamenta em fontes bibliográficas, ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas;
- Pesquisa Documental que é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivo, considerados cientificamente autênticos. Nesta pesquisa bibliográfica serão analisados os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPC), os Planos de Ensino das Unidades Curriculares, os Planejamentos dos professores participantes da pesquisa, realizados pelos professores, além de outros que julgarmos importantes;
- Pesquisa Eletrônica que é constituída por informações extraídas de endereços eletrônicos disponibilizados em *homepage sites* e aplicação de Questionário *online*.

Considerações Finais

Como ainda não levantamos os dados da pesquisa considerando que o projeto está em execução, não temos resultados a serem apresentados, mas acreditamos que essa pesquisa proporcionará uma importante reflexão acerca do processo de ambientação no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), nos seus diversos *campi*, por meio de diagnóstico e propostas de ações estratégicas para uma política institucional de sustentabilidade,

contribuindo para uma formação acadêmica, científica e tecnológica integrada às questões socioambientais buscando analisar as percepções e quais representações sociais transparecem em relação à questão da ambientalização nos cursos de graduação do IFSC. Os resultados serão analisados fundamentando-se em publicações e trabalhos já desenvolvidos em outras IES.

A pesquisa iniciou-se em agosto/2015 e a sua finalização está prevista para julho/2018 quando será defendida a tese do doutorado em Saúde e Meio Ambiente da Universidade da Região de Joinville/UNIVILLE em Santa Catarina.

Referências

- BALDIN, Nelma; ALBUQUERQUE, Cristina (Org.). **Novos desafios na educação: responsabilidade social, democracia e sustentabilidade**. Brasília: LíberLivro, 2012.
- BATISTA, Maria do Socorro Silva. O espaço da temática ambiental na universidade diante do contexto da globalização. **Rev. Eletrônica do Mestrado em Educação**, Rio Grande, jan./jun. 2014.
- CARLETTO, Denise Lemke; BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin. **Desafios da ambientalização Curricular nas IES: alguns Avanços e processos de investigação**. Joinville: Mimeo, 2013.
- COPELLO-LEVY, M. I. Escola ambientalizada e formação de professor@s: compromissos e desafios. In: TAGLIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. **Pesquisa em Educação Ambiental: Pensamentos e reflexões**. Pelotas: UFPel, 2004. p. 105-143.
- GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Maria Lúcia. Ambientalização Curricular em Cursos de Licenciatura e na Educação Básica: a pesquisa e a formação inicial e continuada. Jornada Ibero-Americana da Ariusa: compromisso das universidades com a ambientalização esustentabilidade. 2, Itajaí, 2012. **Ebook**. Itajaí: Univali, 2012. p. 100106. Disponível em: <<http://www.reasul.org.br>>. Acesso em 15 jul. 2013.

GONZÁLES MUNÓZ, María Carmen. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista Ibero-americana de Educación**, n. 11, p. 13-74, 1996.

KITZMANN, Dione Iara Silveira. Ambientalização de espaços educacionais: aproximações conceituais e metodológicas. **Rev. Eletrônica do Mestr. Educ. Ambient.**, v.18, p. 533574, jan./jun. 2007.

KITZMANN, Dione Iara Silveira; ASMUS, Milton Lafourcade. Ambientalização sistêmica do currículo ao socioambiente. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 269290, 2012.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A Universidade do Século XXI: Rumo ao Desenvolvimento Sustentável. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)**. v. 3, n. 2, nov./2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. SÃO PAULO: Atlas, 1991. 270p.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 242-254, maio/ago. 1992.

LUZZI, D. **Curso de Educação ambiental: da teoria à prática**. Coordenação de Pedro R. Jacobi (Procam USP e FE USP). Disponível em: <<http://www.cidade.usp.br/educar/?2003/mod6>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

MARCOMIN, F. E.; SILVA, A. D. V. da. A sustentável leveza da universidade. In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. **As sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Univali, 2010. p. 171-189.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

REDE ACES. **Red de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Disponível em: <http://insma.udg.es/ambientalizacio/web_alfastinas/castella/c_index.htm>. Acesso em: 15 jul. 2013.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda. BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

SANMARTÍ, N.; PUJOL, R. M. ¿Qué comporta capacitar para la acción? Sevilla, **Investigación em la Escuela**, n. 46, p. 49-54, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

WACHHOLZ, Chalissa Beatriz. A Sustentabilidade na Universidade: o desafio da ambientalizaçãona Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. X ANPED SUL, **Anais...**Florianópolis, outubrode 2014.

BRINQUEDOTECA NA (PRÉ) ESCOLA: PARA QUÊ (M)?

Eliana Maria Magnani

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel

E-mail: e.m.magnani@hotmail.com

Resumo: Este artigo é um recorte da tese de doutorado “A práxis ludo pedagógica do professor da pré-escola, que discute para que (m) servem as brinquedotecas; inclusive aquelas implantadas em Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, localizados no sudoeste do Paraná. A análise a respeito disso ocorreu a partir: de filmagens da prática lúdica dos professores; das ideias de estudiosos como Friedmann (1996) e Kishimoto (2011), que revelam a importância desses ambientes; da teoria piagetiana (1946/2010; 1932/1994), referente aos diferentes tipos de jogos, do conhecimento adotado por brinquedotecas na catalogação e classificação de brinquedos (GARON, 1996). Verificou-se que, a percepção dos professores acerca do brincar na brinquedoteca estava impregnada da concepção inatista/comportamentalista. Compreende-se que, diante das mudanças socioeconômicas que garantiram à criança o direito de frequentar a escola, juntamente com o surgimento da brinquedoteca, requer do professor a revisão de seus conceitos, principalmente, em relação ao lúdico.

Palavras-chave: Brinquedoteca; (Pré) Escola; Lúdico; Formação; Professores.

Introdução

O presente estudo faz parte da tese de doutorado “A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em reunião ordinária do dia 02/09/2010,

Ata 07/2010 – CEP, processo CR nº 762/2010. O estudo mostra o surgimento da brinquedoteca – ambiente organizado com diversos tipos de jogos e brinquedos, o qual serve para as crianças escolherem as suas brincadeiras com acompanhamento de pessoas especializadas em atividades lúdicas. Revela, ainda, que esta ideia precisa ser melhor compreendida pelos responsáveis da educação infantil, que estão implantando brinquedotecas.

Em 2010 verificou-se por meio de observação que, dos treze Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, existentes numa cidade do sudoeste do Paraná, quatro das instituições implantaram brinquedotecas. Entretanto, a falta de formação dos professores a respeito da importância do brincar e da brinquedoteca com acolhimento e intervenção, levou os professores a ignorarem e/ou a direcionarem as escolhas infantis. Tais procedimentos comprometem o desenvolvimento das crianças e fogem da proposta da brinquedoteca.

A seguir, apresenta-se a ideia de brinquedoteca, defendida neste estudo, a importância dos jogos/brinquedos para o desenvolvimento integral das crianças a partir das ideias de Jean Piaget. Discute-se a percepção que os professores dos CMEIs tinham do brincar na brinquedoteca, apontam-se caminhos para a melhoria da formação lúdica dos professores e para a (re) implantação de brinquedotecas em instituições de educação infantil.

Brinquedoteca: para quê (m)?

Estudos realizados por Kishimoto (2011), Friedmann (1996), Michetet (1996), Junqueira de Andrade (1996) e outros autores, revelam o surgimento da brinquedoteca, seus objetivos, organização, funcionamento, bem como a formação do responsável por esse ambiente.

Kishimoto (2011) afirma que a ideia de brinquedoteca surgiu como biblioteca de brinquedos e está relacionada à Grande Depressão Americana dos anos de 1930. Nesse período, em Southwet, Los Angeles, um lojista identificou que alunos de escolas particulares roubavam materiais para confecção de brinquedos. A fim de evitar a delinquência, a municipalidade propôs o empréstimo de objetos lúdicos (toy library). Com o tempo, nesses ambientes, outros serviços passaram a ser realizados como assessoria de brinquedos a educadores e a crianças usuárias de creches.

Há países que organizaram as brinquedotecas para atender, acompanhar e orientar pessoas de todas as idades; elas podem brincar do que e como desejam com responsabilidade, objetivo incompreendido nas brinquedotecas dos Centros estudadas. No Brasil, tal iniciativa chegou em 1980, agregada aos projetos de ensino, pesquisa e extensão de universidades.

As pesquisas mostram que nas brinquedotecas infantis os materiais lúdicos são distribuídos em pequenas áreas/cantos a fim de melhor representar as atividades do cotidiano como o supermercado, o hospital, o escritório, a fábrica; maneira utilizada para que as crianças expressem melhor os desejos, as emoções e a cultura local. Nos cantos há: objetos para a brincadeira de faz-de-conta, com móveis infantis (berço, cama, guarda-roupas, cozinha com pia de lavar louça, geladeira, fogão, mesas e cadeiras) e variedade de brinquedos como bonecas, carros, bichos de pelúcia e outros acessórios; o camarim, com espelhos, fantasias, bijuterias, roupas, sapatos, etc.; materiais diversificados para a leitura/escrita, organizados num canto com tapete e almofadas para acolher as crianças (os livros podem ser utilizados como brinquedos, para incentivar o gosto pela leitura); objetos para invenções, para as crianças construírem com blocos de (des) montar ou com material reciclável; mesas com jogos de regras, como dominós, damas, pega-varetas, baralhos (FRIEDMANN, 1996).

Com o objetivo de facilitar a identificação e a organização dos brinquedos, recomenda-se armazená-los em estantes que permaneçam ao alcance de seus usuários. Para tanto, Michelet (1996) sugere adotar cores para as sete categorias componentes da classificação por famílias de brinquedos: 1. Brinquedos para a primeira idade, para atividades sensório-motora – vermelho (chocalhos, mordedores...); 2. Brinquedos para atividades físicas – azul escuro (triciclos, patinetes...); 3. Brinquedos para atividades intelectuais – amarelo (quebra-cabeças, blocos de construção...); 4. Brinquedos que reproduzem o mundo técnico – verde (karaokês, rádios...); 5. Brinquedos para o desenvolvimento afetivo – rosa (bonecos/as, carrinhos...); 6. Brinquedos para atividades criativas – azul claro (mosaicos, dobraduras...); 7. Brinquedos para relações sociais – laranja (jogos de cartas, xadrez...).

Aconselha-se que as embalagens dos jogos sejam plastificadas; que jogos como o quebra-cabeça, o jogo de memória e outros objetos pequenos fiquem guardados em potes transparentes, descartáveis e etiquetados (*amarelos*) com informação sobre o produto. Isso é econômico, evita a perda dos objetos e ajuda na visualização do que tem dentro da embalagem (CUNHA, 1994; FRIEDMANN, 1996).

Junqueira de Andrade (1996) revela que, para a brinquedoteca ter um bom funcionamento, necessita inicialmente receber um número reduzido de crianças, pois elas, encantadas, retiram tudo do lugar e os adultos ficam com a sensação de que um terremoto passou pelo local. “[...] É preciso que tanto as crianças como os adultos possam experimentar com calma a vivência desta nova relação” (p. 91); é, a partir dela que a “[...] criança tem acesso à cultura, aos valores e conhecimentos universais. A criança tem oportunidade, através dessa interação com outras crianças e adultos, de cooperar, de competir, de praticar e adquirir padrões sociais que irá usar mais tarde” (FRIEDMANN, 1996, p. 70-72).

Nem sempre, porém, a criança quer companhia durante as suas brincadeiras; nesse caso, os ambientes lúdicos contribuem

para que o brinquedo atue “[...] como principal mediador entre a criança e o mundo” (PORTO, 2007, p. 184). Por isso, indica-se que os brinquedos sejam diversificados e que retratem as várias épocas e sociedades. Isso favorece a (re) construção do conhecimento e de valores como a solidariedade, o respeito, a compreensão, a cooperação e a cidadania, princípios essenciais para a convivência.

Ao ser concebida a ideia da brinquedoteca, “[...] deve-se pensar no brinquedista com especial atenção, para que depois de construída esse ambiente possa contar com um profissional preparado e à disposição para gerenciar o seu funcionamento” (PUGA; SILVA, [2000]). O brinquedista tem uma função muito especial, (re)construída na medida em que o lúdico é exercitado.

Junqueira de Andrade (1996) apresenta as funções do brinquedista, que são mostradas com adaptação: ter disposição para brincar e para descobrir, estudar e (re) criar brinquedos, jogos e brincadeiras; respeitar a opinião, o pensamento e o comportamento alheio; propiciar a integração; interferir nas atividades com sugestões que possibilitem o crescimento dos envolvidos; incentivar os adultos a respeitar e acompanhar as decisões das crianças, mesmo que pareçam erradas, pois é assim que se aprende a governar a vida; perceber que algumas sugestões expressas pelos educadores (pais e professores) visam à resolução de alguns problemas ocasionados em casa ou na sala de atividade; solucionar questões de ordem prática como arrumar e consertar materiais/brinquedos; entender o significado dos objetos que são quebrados, pois esse ato pode saciar uma curiosidade ou expressar uma agressividade; saber que a imaginação, o prazer, a paixão, o sonho, a emoção abrem os caminhos para a compreensão e ter consciência de que tais circunstâncias, presentes na brinquedoteca, devem ser aproveitadas; rever, quando necessário, juntamente com os frequentadores da brinquedoteca as regras de funcionamento do ambiente.

As funções destacadas são essenciais, pois, conforme Junqueira de Andrade (1996), nem um ambiente bem equipado,

com muitos recursos lúdicos, garante à criança a potencialização máxima da brincadeira. Por isso, “[...] é preciso que existam profissionais com boa formação prática e teórica, com conhecimentos de técnicas de animação lúdica, de jogos, brinquedos e brincadeiras” (p. 95), e que, acima de tudo, gostem de brincar; assim, poderão entender/atender crianças e adultos que aleguem não querer ou não saber brincar.

Os autores apresentados neste artigo reconhecem que a formação do responsável pela brinquedoteca também ocorre no próprio ambiente e a partir: do estudo a respeito da história infantil e da evolução dos brinquedos ao longo do tempo, da importância do brincar/brinquedo para o desenvolvimento infantil, da relação adulto-criança e do papel do animador na brinquedoteca, entre outros. Além disso, é importante brincar/jogar muito e realizar atividades que envolvam a dança, a música e o teatro na própria brinquedoteca. Enfim, que a arte esteja/seja de diferentes formas (um) *presente* nesse ambiente.

Há instituições educacionais, que hesitam em adotar tais procedimentos, preferem manter a concepção de que a criança precisa ser totalmente dirigida; pois, entendem, que agindo assim mantém o controle e garantem a ordem. Essa estratégia aparece na carência de espaço, de tempo para brincadeiras e de brinquedos adequados aos interesses e as necessidades individuais e sociais infantis, bem como na ausência de participação das crianças nas escolhas de suas atividades. Isso gera indisciplina e/ou submissão, cumprimento mecânico de tarefas. Tal constatação foi feita nas brinquedotecas dos Centros analisadas.

Classificação dos jogos (brincadeiras) e brinquedos

Jean Piaget (1946/2010) adota a terminologia jogo para diferentes tipos de atividades lúdicas, ele distingue quatro tipos de jogos, que são: exercício, simbólico, construção e regras. Para ele, os jogos de exercício estão presentes durante toda a infância e a vida

adulta, no entanto, destacam-se na idade de 0-2 anos e tem como finalidade o mero prazer funcional. Já o jogo simbólico ou do faz-de-conta implica a representação, alcança seu apogeu na idade de 2-7 anos e entra em declínio entre 7-11 anos de idade. No tocante aos jogos de construção, situam-se numa posição entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação, consistindo numa representação adaptada. Quanto aos jogos de regras (que aparecem em torno dos cinco anos de idade), há aqueles em que as regras são transmitidas - isto é, tornaram-se institucionais - e aqueles em que as regras são espontâneas, contratuais, momentâneas.

A classificação utilizada pelas brinquedotecas de vários países segue, preferencialmente, o Sistema ESAR, que se baseia nas ideias de Piaget (1946/2010, 1932/1994). Para Garon (1996), ESAR significa: E para jogo de exercício; S para jogo simbólico; A para jogo de acoplagem e R para jogo de regras. O primeiro campo de experimentação do modelo ESAR foi o da Centrale des Bibliothèques, de Quebec, que serviu para verificar aproximadamente dois mil e quinhentos jogos. Tal quadro metódico possibilita a análise dos objetos de jogo, pois ressalta as suas diferenças. Permite, ainda, aos serviços de empréstimo realizar a classificação da sua coleção de material lúdico, que atende à gestão informatizada das brinquedotecas.

Como exemplos dos jogos de exercício, o Sistema ESAR cita os sensoriais: sonoro, caixinha de música; visual, caleidoscópios; tátil, objetos para apalpar; olfativo, lápis de cor com odores característicos; gustativo, acessórios para cozinhar; os de manipulação, brinquedos para empilhar, apanhar, tocar, enfiar, esvaziar (que auxiliam no desenvolvimento da coordenação visomotora, na construção do conhecimento físico e das noções práticas); os motores, objetos rolantes e as pernas de pau (servem para movimentar o corpo). Quando se trata de crianças maiores de 3 anos de idade esses brinquedos podem proporcionar a construção e reconstrução desses conhecimentos no plano das representações.

Em relação ao jogo do faz-de-conta, o Sistema ESAR recomenda: pequenas personagens articuladas, que servem para estimular a noção do esquema corporal bem como identificar as partes do corpo e suas posições; veículos e animais em miniatura, pois propiciam a coordenação dos movimentos, a aquisição da noção de espaço e o desenvolvimento da imaginação; casa em miniatura (com móveis), acessórios da vida adulta, diferentes tipos e cores de bonecas (pano, palha, plástico) e seus acessórios, fantoches. Tais materiais são usados para planejar ações, explorar a imaginação e a criatividade. Para o jogo simbólico, esse sistema ainda traz sugestões de materiais referentes ao jogo de papéis e ao jogo de representação.

Acerca dos jogos de construção, o Sistema ESAR apresenta vários deles (construção, ordenação, montagem mecânica, acoplagem científica e acoplagem artística). Destacar-se-ão apenas os materiais referentes aos jogos de construção, ordenação e os de cunho artístico, porque são os mais empregados nesse nível de educação. Entre eles citam-se: jogo de construção (peças para encaixar, acoplar, parafusar, justapor, blocos de jogo), pois esses objetos estimulam a coordenação viso-motora, a orientação espacial, desenvolvem a paciência e a perseverança, exploram tamanhos e formas, propõem ainda a invenção, a construção, a destruição e a transformação; quanto aos jogos de ordenação (puzzles, encaixes, abotoamentos, mosaicos), servem para coordenar os movimentos, adquirir a noção de espaço, desenvolver a percepção visual, discriminar formas e cores, solucionar problemas; já os de acoplagem artística (materiais de modelagem, colagem, escultura) são requeridos para explorar a criatividade.

Esse sistema aponta diversos jogos de regras, todavia, neste estudo serão citados os simples (de mesa), quais sejam: loto, serve para calcular, memorizar, associar e imaginar; dominó e jogo da memória, ajudam a reconhecer letras, números, imagens (como instrumentos musicais, personagens de histórias) e formas. Esses jogos possibilitam, também, explorar o pensamento, enriquecer o

vocabulário e a imaginação, identificar semelhanças e diferenças. Há aqueles conhecidos como sequência (série de imagens e símbolos para pôr em ordem), que ajudam a identificar os algarismos, a desenvolver a ordem numérica, a noção de antecessor e sucessor, o conceito de par e ímpar, a orientação espacial, a organização de atividades.

Na mesma categoria encontram-se os jogos destreza (ou pontaria, como o dardo e o boliche), que auxiliam na coordenação viso-motora, na contagem, no equilíbrio, na noção de espaço. Há os jogos de sorte (alguns possuem cartas com letras, números ou imagem), que estimulam a formação de palavras, a composição e a decomposição, exploram a imaginação e a socialização. O jogo da velha e de tabuleiro como as damas compõem esse acervo, proporcionam o desenvolvimento de estratégias e a descentração do pensamento.

Percepção dos professores acerca do brincar na brinquedoteca

A seguir será mostrado a percepção dos professores da pré-escola de quatro Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, no sudoeste do Paraná, acerca do brincar na brinquedoteca. Para tanto, apresentar-se-ão a organização, o funcionamento e o atendimento oferecido as crianças nesse ambiente.

Observou-se uma rotina diária de cada turma (crianças de 3 a 5 anos), entre as oito e onze horas e entre as catorze e dezessete horas, perfazendo-se um total de 48 horas. Realizaram-se aproximadamente duas horas de filmagens em cada CMEI, totalizando 8 horas em tempos e espaços lúdicos diferentes, com destaque para as brincadeiras realizadas na brinquedoteca, por esta ser um ambiente novo na instituição. As informações registradas ocorreram a partir das anotações e das filmagens.

As brinquedotecas dos Centros Municipais observadas tinham aproximadamente vinte metros quadrados e três delas atendiam mais de vinte crianças por hora. Nesses ambientes

havia materiais lúdicos para os jogos de exercício, faz-de-conta e construção. Em três delas os objetos que ficavam em prateleiras, acima da altura das crianças, eram: livros infantis, bambolês, caixas de papelão que alojavam blocos de montar, bonecas, banheiras e carros de passeio para bonecas, instrumentos musicais (tambor, chocalho, pandeiro, pratos, triângulo, etc.), bichos de pelúcia, automóveis. No chão encontravam-se brinquedos como carrinhos de mercado/compras, piscina de bolinha, motocas e túnel/minhocão. Já, em uma das brinquedotecas os móveis imitavam o cenário de uma casa e foram adaptados para o tamanho das crianças.

Em suas falas, os professores alegaram que os brinquedos serviam para as crianças terem mais opções de brincadeiras/brinquedos, expressarem sentimentos e aprenderem. Mas, durante as observações identificou-se que eles ignoravam esses objetivos, pois as crianças dependiam dos professores para retirarem parte dos objetos dos armários e também para que os mesmos fossem guardados. Além disso, os professores ora deixavam as crianças sem acompanhamento, ora determinavam com o que e como elas deveriam brincar.

As atividades mais procuradas pelas crianças nas brinquedotecas dos CMEIs referiam-se ao jogo de des/construção e ao jogo do faz-de-conta. Em nenhum momento os professores intervinham nas brincadeiras, quando faziam era para determinar como as crianças deveriam explorar o ambiente lúdico. Isso ficou evidente na fala de uma professora: “coloco as normas, explico como utilizar os brinquedos, organizo o ambiente, digo o que têm que fazer e, se brigam, vão para a cadeira do silêncio. Sigo as instruções da Supernnany!!!”.

Em três brinquedotecas, os materiais que as crianças conseguiam retirar das estantes eram jogados ao chão e pisoteados. Numa das brinquedotecas um menino pegou um tambor e batucou, várias crianças o acompanharam com pandeiro, triângulo e chocalho. As crianças passaram a utilizar os instrumentos e

outros objetos que encontravam pela frente para bater insistentemente nos brinquedos. Por alguns instantes as professoras ficaram paralisadas; mas, depois sem nenhuma conversa, estabeleceram que as crianças deveriam voltar para a sala de aula.

Parece que faltava às crianças e aos professores entendimento de que o ambiente poderia ser cuidadosamente explorado e em seguida, organizado. Para lidar, por exemplo, com o mau uso dos instrumentos musicais, o professor poderia dizer às crianças: tenho uma ideia, vamos tocar os instrumentos depressa e depois devagarzinho? Alto e baixinho? O que vocês acham de inventarmos um sinal para acabar e outro para começar? (HOHMANN, 1979). Se as crianças persistissem com tal comportamento o professor poderia oferecer-lhes uma opção, ou ficarem na brinquedoteca e cuidarem dos brinquedos, pois são coletivos, ou voltarem para a sala. A atitude, por reciprocidade, desenvolve a autonomia da criança, ao passo que perder a paciência e decidir por todos reforça a heteronomia (VINHA, 2002).

Havia a ideia consagrada entre os professores de que o brincar deveria ser preferencialmente dirigido, por isso eles tentavam controlar as expressões infantis, interpretadas como *vontade* de destruir os brinquedos. Entende-se que, para as crianças que jogavam os materiais ao chão, a prática adotada poderia significar busca de exploração divertida, necessidade da participação dos professores, ou manifestação de sentimentos/ideias incompreendidos/as, ou ainda pedido de limites.

Sem orientação/acompanhamento, é muito difícil as crianças desenvolverem a responsabilidade, a cooperação e a autodisciplina. Esse aprendizado ocorre quando elas se sentem responsáveis pelas coisas com as quais interagem e brincam; assim, conseguem cuidar/arrumar o ambiente que convivem e dele participam. Para tanto, é importante que os professores discutam

com as crianças o modo como estão brincando - o que pode ser realizado – antes, durante e após a brincadeira.

É fundamental que o professor utilize a brinquedoteca com pequenos grupos de crianças e que converse com elas a respeito de como podem explorar os materiais. Na hora da arrumação, é essencial que todos (crianças e adultos) limpem e organizem o ambiente; momento oportuno para identificar como as crianças realizam as classificações e as seriações e para inserir bons hábitos de vida. Por isso, se o professor mantém o local organizado e limpo, as crianças o imitam. Assim, as atividades tendem a acontecer de forma dinâmica e organizada. Indica-se que o encerramento delas ocorra com uma avaliação.

Sugere-se que a avaliação seja realizada da seguinte forma: sentadas em círculo, solicita-se que as crianças partilhem suas ideias (trocas de pontos de vistas), seus sentimentos e que reconstituam o que e como fizeram; se as atividades foram individuais ou em grupo; avalia-se a participação de cada elemento no que diz respeito à criatividade, à cooperação, à obediência às regras, à iniciativa e à responsabilidade. Esse momento também é importante para a coordenação das ações e representações.

Ademais, tais procedimentos são importantes para a liberação das amarras da concepção apriorista e/ou empirista presentes nos CMEIs pesquisados, que se manifestavam entre os professores de forma *mesclada*. Para os *aprioristas* o ambiente propício ao desenvolvimento infantil é o meio físico, torna-se fundamental quantidade e diversidade de material lúdico disponível à criança. É importante, ainda, que a criança tenha liberdade para fazer *o quê* e *como quiser*. Nessa abordagem, o professor é o *espectador* e a criança/aluno é o *artista*. Já os empiristas compreendem que as influências externas determinam *o quê* e *como* dos comportamentos; portanto, os *modelos* apresentados pelos adultos ou por alguém valorizado devem ser sempre imitados. As duas visões contribuem para a educação de crianças e adultos inseguros e fáceis de serem manipulados.

Fortuna (2011) alega que a falta de um projeto bem fundamentado põe o brincar e a brinquedoteca em risco fazendo com que seus responsáveis desistam de sua ideia. Tal *desistência* pode ser provocada pela alegação de que há poucos brinquedos, as crianças desorganizam tudo, o espaço físico é pequeno. A ausência de reflexão a respeito dessas *queixas* e do que é importante para a criança motiva a desvalorização do lúdico, transformando o ambiente da brinquedoteca em mero depósito de brinquedos.

Considerações Finais

Este artigo mostrou o que é brinquedoteca, para que (m) ela está servindo e revelou como foram organizadas as brinquedotecas nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, localizados numa cidade do sudoeste do Paraná.

A partir dos estudos realizados nessas instituições, verificou-se que, embora a implantação das brinquedotecas tenha ocorrido para melhorar a educação das crianças, isso aconteceu de forma inadequada, pois: os espaços onde elas foram montadas eram inferiores a quantidade de crianças atendidas, ou seja, as brinquedotecas tinham aproximadamente 20 metros quadrados e recebiam mais de 20 crianças ao mesmo tempo (isso indica que as crianças eram impedidas de planejar/realizar as suas brincadeiras); faltavam materiais lúdicos diversificados, que correspondessem as necessidades individuais/sociais infantis; a maioria dos brinquedos permaneciam fora do alcance das crianças e não eram identificados (isso provocava a des/organização dos materiais); os professores estavam despreparados para atenderem as demandas infantis, direcionavam tudo. Tais problemas, têm comprometido o desenvolvimento integral das crianças e colocado em xeque a importância da brinquedoteca na instituição de educação infantil.

Neste sentido, compreende-se que diante das mudanças socioeconômicas que garantiram à criança o direito de frequentar uma instituição educacional, juntamente com o surgimento da

brinquedoteca, requer dos professores a revisão de suas práxis lúdicas. Ademais, faz-se mister que as brinquedotecas sejam (re) implantadas com o auxílio de especialista neste assunto e que elas sejam acompanhadas pelas instituições de nível superior que desenvolvem esse tipo de projeto em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Referências

- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.
- DIÁRIO OFICIAL DE GALICIA, nº 187, 26 de set/2003. Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/centros/iescruceirobaleares/system/files/DOG_Curriculo_futb013_0_0.pdf>. Acesso em: 10 mar 2010.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma brinquedoteca “suficientemente boa” – Alguns valores para que as brinquedotecas da América latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 162-182.
- FRIEDMANN, Adriana. et al. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 3. ed. São Paulo: Scritta: Abring, 1996.
- GARON, Denise. Classificação e análise de materiais lúdicos – O sistema ESAR. In: FRIEDMANN, Adriana. et al. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 3. ed. São Paulo: Scritta, 1996. p. 173-186.
- HOHMANN, Mary. et al. **A criança em ação**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- JUNQUEIRADE ANDRADE, C. M. R. A equipe na brinquedoteca. In: FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 3. ed. São Paulo: Scritta, 1996. p. 87-98.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 15-35.
- MAGNANI, E. M. **A práxis ludo pedagógica do professor da pré-escola**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; DAL COLETO, A. P. (Org). **PROEPRE**: Avaliação na educação infantil. Campinas, São Paulo, [2007?].

MICHELET, André. Classificação de jogos e brinquedos: a classificação ICCP. In: FRIEDMANN, Adriana. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1996. p. 161-172.

MINEJIMA, N. Atividades das brinquedotecas japonesas e seu suporte às crianças com necessidades especiais e suas famílias. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-104.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. ed. orig. 1932.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010. ed. orig. 1946.

PORTO, Cristina Laclette. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, Sonia. et al. **Infância e produção cultural**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PUGA, Edna Mara Gonzaga Rodrigues; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. **A brinquedoteca na escola: possibilidade do resgate do lúdico ou recurso da prática pedagógica**. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0202.htm>>. Acesso em: 09 ago 2010.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos interpessoais na relação educativa: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de aprendizagem? In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. de (Org). **PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil II**. 4 ed. Campinas, SP: Graf. FE da UNICAMP, 2002. p. 202-218.

A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO: ESCREVER, PENSAR E EMANCIPAR-SE

Oto João Petry
UFFS - oto.petry@uffs.edu.br

Kelly Trapp
UFFS - kelly@uffs.edu.br

Resumo: Tratamos neste artigo de aspectos relacionados à produção de conhecimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). O objetivo central consiste em discutir e trazer à luz informações sobre os delineamentos, as conformações dos primeiros trabalhos dissertativos desenvolvidos e aprovados neste Programa de Pós-Graduação. A análise das dezenove produções de mestrado que constituíram o *corpus* do estudo norteou-se pelas seguintes questões: i) evidenciar nos trabalhos dissertativos quais os objetos de estudo que circunscreveram as pesquisas; ii) qual o delineamento metodológico adotado nos trabalhos; iii) verificar se os estudos produzidos guardam relação direta com as linhas de pesquisa do Programa. Na análise dos dados empregou-se a de conteúdo, indicada para este tipo de estudo. Ainda que preliminarmente, é possível afirmar que as pesquisas de modo geral discutem aspectos relacionados às políticas educacionais e ao conhecimento e desenvolvimento nos processos pedagógicos. A análise de conteúdo figura como procedimento prevalente na análise dos dados pelos acadêmicos. Constatou-se a partir deste artigo que os trabalhos dissertativos têm forte vinculação com a educação básica.

Palavras-chave: Políticas educacionais; currículo; pesquisa.

1. Palavras introdutórias

O presente artigo é resultado parcial de pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Temos aqui, como objetivo central discutir e trazer à luz aspectos relacionados ao processo de produção de conhecimento no âmbito do PPGE. Nesta etapa do estudo, foram objetos de análise, os trabalhos dissertativos defendidos e aprovados em Banca de Defesa de Dissertação pelos primeiros egressos do referido Programa. O *corpus* da análise compreende as dezenove dissertações submetidas às bancas no período temporal de 01 de junho de 2015 a 15 de dezembro de 2015. Com relação ao delineamento do artigo e quanto aos princípios estratégicos, pode ser considerado como um estudo de caso. Quanto ao método de coleta de dados este constituiu-se dos trabalhos dissertativos acessados na sua versão digitalizada. No que diz respeito ao tratamento analítico, utilizou-se a análise de conteúdo, por entender-se, ser esta a mais apropriada para o caso em tela. Finalmente, quanto aos interesses do conhecimento, esta análise movimenta-se no sentido da construção de consensos, emancipação e empoderamento dos sujeitos do estudo (BAUER e GASKELL, 2007, p. 19).

Desse modo, além de buscar o reconhecimento das produções acadêmicas do PPGE/UFFS, aferindo princípios institucionais, curriculares e didático-pedagógicos, também norteiam o presente artigo, questões como: i) evidenciar nos trabalhos dissertativos quais os objetos de estudo que circunscreveram as pesquisas; ii) qual o delineamento metodológico adotado nos trabalhos; iii) verificar se os estudos produzidos guardam relação direta com as linhas de pesquisa do Programa.

Para tanto, consoante à proposta ora apresentada, ao delineamento do estudo, bem como de algumas características

gerais do campo empírico, estruturamos o artigo em três partes subsequentes. A seguir, na seção 2 fazemos uma breve apresentação do PPGE/UFFS. Na seção 3, tratamos da pesquisa como marca dos programas de pós-graduação. Na sequência, na seção 4, são analisadas as primeiras dissertações finalizadas no Programa, em três movimentos que trazem à luz aspectos relacionados aos questionamentos anteriormente anunciados. Por fim, traçamos algumas considerações parciais para o trabalho proposto.

2. Breve apresentação do PPGE/UFFS

O curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó (SC), parte integrante do estudo, foi autorizado pela Portaria do Ministério de Estado da Educação N^o 1.009, de 10 de outubro de 2013, e iniciou suas atividades em agosto de 2013. A fim de compreendermos o contexto no qual lançamos nossa análise, brevemente apresentamos a seguir, algumas características da primeira turma ingressante no PPGE/UFFS.

Por meio de processo seletivo, foram disponibilizadas 20 vagas as quais foram totalmente preenchidas. Com relação ao cumprimento das atividades curriculares previstas no percurso formativo, 19 acadêmicos integralizaram a proposta de modo pleno, e uma ingressante solicitou o seu desligamento do Programa. Dos concluintes do curso, em relação ao sexo/gênero, 18 são femininos e 1 masculino. Vale ressaltar, que serão os trabalhos desta turma, o foco da análise a ser realizada no presente artigo, conforme seção 4.

Assim, é importante destacar, que do grupo de 19 alunos, com relação à procedência geográfico-espacial, conforme pode ser visualizado no gráfico 1, todos são originários de cidades que

compõem a região de abrangência da UFFS, distribuídos pelos três estados do sul do Brasil¹.

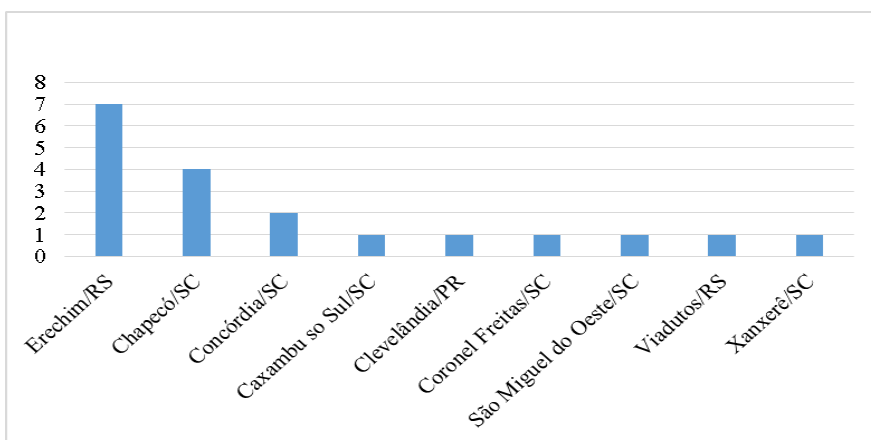


Gráfico 1: Cidade de origem das(os) mestrandas(os)

Fonte: Elaboração dos autores

Ainda, de acordo com a composição gráfica 1, embora o programa esteja situado no *Campus* Chapecó da UFFS, 6 alunas e um aluno tem sua origem no estado do Rio Grande do Sul, dos quais seis são do município de Erechim e um do município de Viadutos.

Dos matriculados do estado de Santa Catarina, 4 são do município de Chapecó e os demais da grande região do Oeste do estado. Com relação ao estado do Paraná, há uma aluna da cidade de Clevelândia. Quanto à distância dos alunos em relação à sede do *campus* onde está localizado o curso de mestrado, a máxima é de aproximadamente 134 km.

Com relação à formação em nível de graduação, visualizamos na composição gráfica 2, a seguir, que os ingressantes majoritariamente cursaram licenciatura, e, em sua maioria,

¹ Dados considerados à época de ingresso no curso (2013), disponíveis no registro acadêmico do Programa.

Pedagogia². Este fato é um indicativo importante, uma vez que sinaliza a existência dos vínculos com a Educação Básica, uma das características do PPGE/UFFS, preconizados em sua proposta pedagógica.

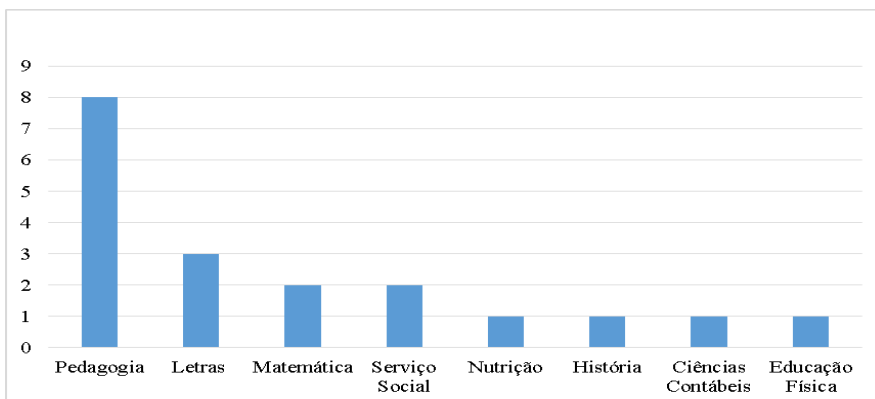


Gráfico 2: Graduação das(os) mestrandas(os)

Fonte: Elaboração dos autores

3. A pesquisa como estratégia e princípio de construção do conhecimento

De acordo com o art. 2º e 3º, e, em seus respectivos incisos do Regimento Geral, o objetivo principal do PPGE, é a formação de professores para a produção de conhecimento e para o exercício da docência com base na pesquisa socialmente relevante no campo da Educação. Na feitura dos documentos que constituem o marco inicial, didático-pedagógico e curricular do PPGE, os processos de construção de conhecimento estão vinculados à realização e desenvolvimento da pesquisa (UFFS/REGIMENTO GERAL, 2013, p. 1).

² Uma mestranda possui dois cursos de graduação, sendo considerado para esta análise o curso de graduação mais recente, no caso o de Pedagogia, conforme Currículo *Lattes*.

Neste sentido, é possível afirmar que a ambiência do PPGE se caracteriza pelo desenvolvimento de processos de construção de conhecimento em que a pesquisa se coloca como movimento e ação principal. Esta é a condição primeira e estratégia que se apresenta e se diferencia de outros processos formativos e de construção de conhecimento. A pesquisa é ponto de partida e de chegada, constitui-se, em fio condutor dos processos pensados e desenvolvidos no âmbito da formação acadêmica e científica do programa de mestrado em educação da UFFS.

[...] Art. 2º O PPGE tem como objetivo principal formar professores para a *produção de conhecimento* e para o exercício da docência com base na *pesquisa socialmente relevante* no campo da Educação.

Art. 3º São objetivos específicos do PPGE:

I – *Formar pesquisadores e docentes*, com competência para analisar criticamente as relações entre conhecimento científico, sociedade, currículo e as práticas pedagógicas na Educação Básica;

II – *Identificar, reelaborar e desenvolver conhecimento* sobre a realidade educacional como fundamento teórico-metodológico para as práticas pedagógicas e políticas educacionais;

III – *Investigar as dinâmicas da Educação Básica* no âmbito das políticas, gestão educacional e dos processos de ensino-aprendizagem, produzindo subsídios para uma intervenção transformadora;

IV – *Investigar as dinâmicas da Educação Básica* no âmbito da relação entre educação escolar, desenvolvimento e formação humana.

(UFFS/REGIMENTO GERAL, 2013, p. 1, grifo nosso).

A pesquisa, os processos de investigação, a produção de conhecimento, conforme destacamos anteriormente, são parte fundante dos processos de ensino e de aprendizagem na pós-graduação. Na estruturação dos programas de pós-graduação a prática da pesquisa ocupa lugar de destaque. Sem a pesquisa, poderíamos dizer não se inicia um programa de pós-graduação. Como ilustramos no fragmento anterior, na configuração do programa de pós-graduação – Mestrado em Educação da UFFS –, a pesquisa tem lugar de destaque, indicando inclusive o campo de investigação que deve receber atenção na formulação das intenções de pesquisa, qual seja, a dinâmica da Educação Básica.

Na proposta pedagógica do Mestrado em Educação da UFFS, portanto, a pesquisa é colocada em relevo por representar efetivamente ponto de chegada e de partida dos processos de produção de conhecimento. No documento está esculpido que todas as atividades que compõem a estrutura curricular emanam da área de concentração em educação, com sinalização para a realização da pesquisa como prática curricular efetiva (UFFS/PPC, 2012, p. 6).

Na mesma direção, e como parte que integra e orienta as atividades didático-pedagógicas e científicas do curso estão configuradas duas linhas de pesquisa. A linha de pesquisa 1 – Políticas Educacionais,

[...] Estuda a relação entre Estado e sociedade civil nos contextos social, econômico e cultural. Os processos de produção, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais, especialmente as de formação de professores, as curriculares e as de gestão educacional. Agrega um conjunto de pesquisadores e projetos de pesquisa que investigam a educação enquanto uma construção social e política, mediada e transformada pelas disputas, pelos conflitos, pelos interesses e pelas relações de poder que se dão nos diferentes espaços/tempos da escola, do estado, da economia e da cultura. Tem como propósito compreender as dimensões políticas do fenômeno educativo, especialmente os desdobramentos que assumem no interior dos processos de formulação, implementação, financiamento e avaliação das políticas públicas educacionais. (UFFS/PPC, 2012, p. 6).

De outro lado, a linha de pesquisa 2 – Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos, da mesma forma, dá direção e constitui-se em parte fundante do currículo do curso.

[...] Investiga os saberes e os fazeres presentes nos processos pedagógicos, com foco na Educação Básica. Analisa como os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos científicos são gerados, transformados e se relacionam nos processos de ensino e de aprendizagem; como esses conhecimentos orientam as práticas pedagógicas no coletivo das instituições educacionais e são (re) produzidos nesses contextos; e como essas práticas afetam o desenvolvimento dos sujeitos e dos grupos

sociais, tanto na Educação Básica como nos cursos de formação de professores. Integra pesquisadores de distintas áreas do conhecimento voltados a compreender e problematizar processos pedagógicos como seu objeto central de investigação. (UFFS/PPC, 2012, p. 6).

As linhas de pesquisa no programa de mestrado em educação são em grande medida, a fonte primeira das quais emanam as demais ações do programa. Os componentes curriculares obrigatórios e eletivos, as atividades curriculares complementares, os projetos de pesquisa, os trabalhos dissertativos, a organização dos grupos de pesquisa, guardam forte relação com estas. Há, ou deveria existir, uma relação de interdependência entre aquelas e estas, uma vez que se constituem em par indissociável.

Ao abordar e discutir os desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações, Bianchetti e Machado (2002), situam a pós-graduação como lugar da produção de conhecimento. A pesquisa figura como movimento que marca e demarca o espaço-tempo da educação superior, e de modo especial e peculiar a pós-graduação. Para estes autores,

[...] À luz de uma concepção crítica do processo de construção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, todos os momentos e espaços do ensino superior deveriam estar perpassados pelas posturas e pelas práticas investigativas [...] Com maior razão ainda, no âmbito da pós-graduação essa postura é absolutamente imprescindível, pois a prática sistematizada da investigação científica encontra aí o seu lugar natural, uma vez que sua atividade específica é a própria pesquisa. (p. 68).

Mais adiante, os referidos autores afirmam que “a realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação e é objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. (BIANCHETTI & MACHADO, 2002, p. 69).

De fato, pensar uma proposta curricular de pós-graduação, um programa *stricto sensu*, implica em pensar e

movimentar-se a partir de dinâmicos processos de pesquisa vinculados a grupos inseridos e alinhados às linhas de pesquisa, entendidas como constituintes e constituidoras da própria pesquisa no ambiente da pós-graduação. Trata-se, portanto da assunção de uma prática não somente como estratégia do desenvolvimento de processos de construção de conhecimento, mas sim, e especialmente, de modos de pensar e fazer orientados “pela capacidade de problematizar, porque é a forma inteligente de desproblematizar” (DEMO, 2000, p. 50).

Ademais, no percurso formativo dos alunos, nas palavras de Demo (2005, p. 9-10), “a formação científica torna-se também formação educativa, quando se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade”. Reside nesta assertiva, a busca pelo fazer acadêmico revestido de entusiasmo criativo e inovador, uma vez que estes são os critérios para uma proposta emancipatória na academia. Conforme o autor, é indispensável encarar a realidade com consciência crítica para que a sociedade seja reconstruída sob espectros diversificados e alternativos.

Desse modo, Demo (2005), manifesta sua preocupação no que refere à autoria dos trabalhos de pesquisa, posicionando-se criticamente à predominância da mera pesquisa reprodutiva nos espaços acadêmicos. Para ele, a acepção do que é a pesquisa pode ser observada no excerto que segue

[...] a pesquisa não só como busca do conhecimento, mas igualmente como *atitude política*, sem reducionismo e embaralhamento, num todo só dialético. Aí cabe a sofisticação técnica, como cabe o seu cultivo especificamente acadêmico, desde que não desvinculado do ensino e da prática. Mas deve caber ainda a sua *cotidianização*, no espaço político de instrumento de acesso ao poder, a níveis críticos da consciência social, a domínio tecnológico diante do dado social e natural, a cultura própria. Em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas *atitude* processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. (DEMO, 2005, p. 16, grifo do autor).

Assim, no ideal da proposta emancipatória de que fala Demo (2005, p. 16-17), “[...] educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo [...]”. Nesse contexto, tomando o vocábulo “emancipar” a rigor, o processo de libertação através do conhecimento, da pesquisa, perpassa a reinvenção, a criatividade humana, como atitude contínua e processual dos elementos cotidianos e acadêmicos. Traz à tona a condição autônoma do homem.

4. Análise dos dados: um olhar sobre as primeiras dissertações

Nesta seção traremos à luz aspectos das primeiras dezenove dissertações defendidas e aprovadas no Programa de Mestrado em Educação da UFFS. Num primeiro movimento serão evidenciados os objetos de estudo que circunscreveram as pesquisas. Passo seguinte, será apresentado detalhadamente o delineamento metodológico adotado nos estudos. O terceiro movimento, dá-se no sentido de verificar se há relação entre os estudos e as linhas de pesquisa do PPGE/UFFS.

A partir da análise dos trabalhos dissertativos desenvolvidos e vinculados à linha 1 – Políticas Educacionais do PPGE/UFFS, em termos gerais, encontramos indícios quanto ao objeto sobre os quais incidiu o estudo, os quais nos possibilitam afirmar que todos têm de algum modo relação com os descritores das “políticas educacionais”, inicialmente delineados para o curso. Dos oito trabalhos inscritos nesta linha de pesquisa, quatro se movimentam no contexto da Educação Superior Pública tratando de questões relacionadas a políticas de expansão, ações afirmativas, acesso, permanência e gestão da educação superior. Duas dissertações tratam da qualidade social da escola pública abarcando a dimensão da gestão escolar, avaliação institucional e da infraestrutura como partes constituintes de padrões de

qualidade. Um dos trabalhos aborda as questões relacionadas ao conhecimento escolar nas novas políticas educacionais para o ensino médio no Brasil. Por fim, apenas um estudo trata das estratégias de intervenção do serviço social nas políticas contemporâneas de escolarização.

Do mesmo modo na análise dos estudos desenvolvidos na linha 2 - Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos, também há evidências que permitem afirmar que estes guardam relação com os descritores que a circunscreve. Vinculados a esta linha de pesquisa foram desenvolvidos onze trabalhos, dos quais, oito têm relação direta com o campo empírico da educação básica, abordando questões como: tecnologias digitais em educação e sua ligação com o projeto político-pedagógico; trabalho docente; gestão escolar; ensino politécnico; desenvolvimento humano e educação escolar; representações de gênero em livros didáticos: imagens e seus sentidos; a teoria histórico-cultural e a proposta curricular de Santa Catarina; e, o atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência. Ainda, uma das dissertações trata do processo de alfabetização e do processo de musicalização na relação com a linguagem. Outros dois estudos focalizam: i) a educação do campo; ii) a formação docente e sua dimensão epistêmica no contexto de curso superior de licenciatura.

Como parte do delineamento metodológico é possível identificar que todas produções acadêmicas transitam entre duas abordagens de pesquisa, ou seja, na abordagem qualitativa e quantitativa, e por vezes, ambas se fazem presentes em um mesmo estudo. Ainda, quanto ao método de abordagem, os estudos se movimentam no hipotético-dedutivo e indutivo, no dialético e hermenêutico. Em relação ao método de procedimento, estes situam-se predominantemente como monográficos. Já quanto ao tipo, compreendem pesquisa de campo, bibliográfica e/ou descritiva. Com relação às técnicas empreendidas nas dissertações,

podem ser identificados instrumentos como questionários, formulários, entrevistas, levantamento documental e estatístico.

Quanto ao tratamento dos dados, constata-se a prevalência da análise de conteúdo como meio mais empregado para proceder o exame dos mais variados documentos, conteúdos e informações. Também é utilizado para compilação e tratamento dos dados estatísticos o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Ainda, os pesquisadores utilizaram o Método de Avaliação CIPP (*Context, Input, Process, Product*) de Stufflebeam. Em dois dos estudos foi utilizado o IRAMUTEQ, *software* gratuito para análise prototípica e suas variáveis.

5. Considerações Provisórias

A partir do exame dos trabalhos dissertativos procuramos descrever os movimentos e interlocuções protagonizados a partir das primeiras produções dissertativas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFFS, para o curso de mestrado. Constatamos que estão em desenvolvimento importantes estudos no âmbito das duas linhas de pesquisa, fontes instituintes e instituidoras de processos de pesquisa e construção de conhecimento.

De acordo com os descritores das duas linhas de pesquisa, foi possível constatar que há uma relação direta dos trabalhos acadêmicos com as respectivas linhas, nas quais estão inseridos. Identificou-se que os objetos de pesquisa guardam relação, de modo geral, com a educação básica. As produções movimentam-se no sentido de desvendar problemáticas das políticas educacionais, e do conhecimento e desenvolvimento nos processos pedagógicos, espaços do contexto regional e circunvizinho da instituição de educação superior que abriga o programa de pós-graduação.

Com relação ao delineamento metodológico dos estudos é possível perceber uma prevalência de estudos de caráter

qualitativos. Quanto à análise dos dados, tem-se a de conteúdo como a mais utilizada pelos acadêmicos.

Portanto, conforme anunciado inicialmente, este estudo de cunho preliminar teve como pretensão desvendar os percursos trilhados pelos primeiros alunos do mestrado em educação do PPGE/UFFS. Reconhecemos que há limitações a serem superadas, reafirmando a importância de novas incursões para trazer à luz novas dimensões sobre os processos de construção de conhecimento em curso no âmbito do programa.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 70, 1977.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Neto Ana Maria (Orgs. **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. **Conhecer & Aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.
- _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. **Proposta Pedagógica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação**. Chapecó, 2012.

QUEM VEM ANTES, CONHECIMENTO OU CURRÍCULO?: A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO DA ALFABETIZAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Marciane Maciel
Universidade Federal da Fronteira Sul
marciani_maciel@hotmail.com

Sherlon Cristina De Bastiani
Universidade Federal da Fronteira Sul
sherlondebastiani@gmail.com

Claudecir dos Santos
Universidade Federal da Fronteira Sul
claudedir.santos@uffs.edu.br

Vovó viu a uva.
Quem viu a uva?
Vovó viu.

Sherlon, você viu a tal da vovó e a uva?
Eu não Marciani, mas ficava imaginando a parreira da casa da minha vovó!

Era uma vez a Marciani e a Sherlon.
A Marciani morava em Abelardo Luz e a Sherlon morava em Irani. As duas foram para a escola.

A escola da Marciani era grande, não tinha muitas cores, tinha um diretor bem bravo que não deixava ninguém correr. Na hora do recreio a Marciani brincava de roda e de pular tábua. A professora da Marciani chegava de salto alto todos os dias, mas ao entrar na sala deixava o salto atrás da porta e calçava chinelos. A Marciani sempre foi uma boa aluna, nunca foi para a secretaria. Tinha o sonho de ser professora.

A Sherlon ia ao pré da prof. Irildes, nem tinha idade ainda, mas gostava de ir. Culpa da madrinha que era professora e, quando preparava suas aulas, na mesa da cozinha, colocava a menina na cadeira ao lado para “ajudar”, dando-lhe papel e caneta. Mais tarde a Sherlon foi estudar na Escola Isolada Coração, no inverno tinha que levar pantufa, mas a professora deixava todo mundo esquentar a mão no aquecedor quadrado que ela colocava em cima de uma cadeira.

*A Marciani realizou o sonho. Estudou pedagogia e virou professora.
A Sherlon dizia que queria ser professora igual à madrinha. Estudou pedagogia e virou
professora.*

*As meninas, não contentes, achavam que tinham que estudar mais.
Então a Marci e a Sherlon finalmente se conheceram no Mestrado da UFFS. A Marciani
usa sapatos de salto alto. A Sherlon usa várias mesas para trabalhar.
Qualquer semelhança é mera coincidência.*

Resumo: O presente estudo surgiu por meio de conversas entre os autores sobre conhecimento, currículo e alfabetização. Tem como objetivo refletir sobre a constituição do conhecimento curricular da alfabetização nas décadas de 80 e 90. E, há um esforço em responder quais foram as políticas públicas que fundamentam o currículo das décadas de 80 e 90 e, quais são as teorias de aprendizagem implícitas e/ou explícitas nas políticas curriculares desse período. A abordagem metodológica se fundamenta em pesquisa bibliográfica e mantém como pano de fundo o percurso formativo dos autores. O trabalho apresenta a discussão sobre currículo e alfabetização nas décadas de estudo, as políticas curriculares e teorias de aprendizagem que se fizeram presentes nestas duas décadas e reflexões sobre a construção do conhecimento e sua relação com o currículo.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento. Alfabetização.

Introdução

Estar presente na escola significa viver com ela. Mas a presença na escola não significa apenas ser produto dela, significa, também, construí-la. São dois processos que se relacionam e corresponsabilizam aqueles e aquelas que se cruzam e se entrecruzam na escola, embora muitas dessas pessoas continuem “invisíveis”. O presente estudo emergiu de conversas entre os autores sobre, conhecimento, currículo e alfabetização. Nesse

sentido, o fio condutor das reflexões sobre currículo e conhecimento se entrelaça à rememoração do percurso formativo dos autores.

Escrever dando voz à trajetória formativa é uma tarefa desafiadora e, por vezes, carregada de armadilhas, especialmente por localizar e identificar quem escreve. Esse desafio é ampliado quando se trata de conhecimento e currículo. Somos sabedores dessa realidade, contudo, no nosso caso, para dar conta dos objetivos do estudo, entre eles o que pretende refletir sobre a constituição do conhecimento curricular da alfabetização nas décadas de 1980 e 1990, trazer presente o percurso formativo de quem escreve, para além das preocupações com o rigor acadêmico da escrita, ganham vida as preocupações com as coerências e/ou incoerências entre conhecimento e currículo, a partir das experiências que vivenciamos nas décadas de 1980 e 1990.

A problemática que envolve currículo e conhecimento não se esgota em um texto, livro ou evento. Assim como a escola, ela se apresenta como um espelho que reflete uma multiplicidade de possibilidades. Os diferentes olhares e perguntas que surgem desses reflexos dão vida e alimentam o debate em torno das relações entre currículo, conhecimento e escola.

Portanto, se somos profissionais da educação, estamos envolvidos nessa relação. Assim sendo, assumindo o papel de educador e educadora, precisamos querer compreender, cada vez mais, os alcances e limites dessa relação. Em nosso entendimento, quem se dispõe a ser educador ou educadora, se dispõe a ser alguém sensível às imbricações entre currículo, conhecimento e escola, sem se eximir das suas possibilidades e implicações.

Não pretendemos nos eximir dessa responsabilidade, por isso estamos propondo um estudo baseado em duas questões: a) quais as políticas públicas que fundamentaram o currículo da alfabetização das décadas de 1980 e 1990? E, b) quais as teorias de aprendizagem, implícitas e explícitas, nas políticas curriculares desse período? É *na* e *da* busca por respostas a essas questões que ganharão espaço as reflexões sobre o conhecimento e o currículo.

No que se refere ao aspecto metodológico, centrado no caráter bibliográfico, o presente estudo pretende relacionar conceitos e teorias com o percurso formativo dos autores. Não se trata de um estudo empírico, mas sim, de uma espécie de interpretação analítica reconstrutiva e reflexiva dos processos de alfabetização em voga nas décadas de 1980 e 1990, tendo como referência a vida dos autores do estudo.

Dessa forma, na primeira parte do texto, ganham vida às ponderações sobre o currículo e a alfabetização nas décadas de 1980 e 1990. Em seguida, é a vez das teorias de aprendizagem, implícitas e explícitas, nas políticas curriculares desse período. Paralelo a esses momentos, direta e indiretamente, estão presentes as observações que apontam para o título, ou seja, para a indagação: *quem vem antes: o conhecimento ou o currículo?*¹ Por fim, o texto pretende mostrar que a construção do conhecimento está intimamente ligada à organização curricular. É exatamente por conta dessa realidade que a escola entra em cena. A escola é, acima de tudo, o lugar onde o conhecimento e o currículo se encontram. Problematicar o título desse trabalho, portanto, implica em ir à escola, voltar-se a ela e nela enxergar-se como produto e produtor/a de conhecimentos que a legitimam como instituição educacional.

¹ Precisamos fazer uma consideração sobre o título. Entendemos que a representatividade das palavras tem grande importância na produção/organização de um texto. Assim, refletindo sobre o título, percebemos que o pronome “*quem*”, associado à pergunta “*quem vem antes?*”, transmite a ideia de que se anuncia a presença de pessoas ou coisas personificadas. Diante disso, voltando-se ao título, por várias vezes, pensamos em mudá-lo. A mudança, porém, não se realizou porque, de tanto pronunciarmos as palavras, passamos a compreender que os substantivos *conhecimento e currículo*, mesmo carregando as diversas funções sintáticas que o pronome relativo *quem* expressa, transmitem a ideia de movimento e de espaços flexíveis, mutáveis e transformáveis. E é nesse contexto que desejamos problematiza-los.

Currículo de alfabetização das décadas de 1980 e 1990

Como já foi destacado, o fio condutor desse estudo, em grande medida, são as lembranças do nosso percurso formativo. Guardamos em nossas memórias as imagens das escolas quadradas, pouco coloridas, das cartilhas e dos exercícios escolares que fizeram parte de nossas infâncias. Hoje sabemos que a *cartilha do ba-be-bi-bo-bu* integrava uma política pública, uma teoria de aprendizagem e uma metodologia de ensino, mas saber disso nada significa se não nos propusermos a lembrar esse período de nossas vidas com o propósito de compreender as implicações dessa formação em nossa trajetória profissional e a sua continuidade, ou não, em nossas ações hoje em sala de aula.

Decidimos pensar sobre o currículo de alfabetização da década de 1980 e 1990, indo ao encontro de elementos marcantes em nossas vidas. Fomos alfabetizados em décadas diferentes, mas temos uma memória em comum, a dos exercícios (trabalho) escolar, próprios da cartilha de alfabetização.

Temos muitas razões para acreditar que o conhecimento antecede a constituição do currículo, mas, também acreditamos que, por vezes, o currículo se sobressai ao conhecimento. Independente de quem precede quem, por ora, o que nos preocupa é o fato de que muitas escolas não têm forças para lutarem contra um perigo eminente, ou seja, o perigo do empoderamento do currículo. As escolas que se submetem a esse empoderamento tornam o currículo um mestre único, duro, rígido, fechado, engessado, ao ponto de ser chamado de “grade”.

Para melhor compreender como o currículo se relaciona com o conhecimento, recorreremos às produções de estudiosos a longa data desse assunto. Assim, buscamos demonstrar a importância de se discutir currículo fundamentando-se em Young (2014). Além disso, procuramos indicar possíveis bases que constituem a formação do currículo escolar, ou seja, os paradigmas e as questões descritas em Young (2014) e Marques (1992) na

tentativa de entender aquele currículo que marcou nossa alfabetização nas décadas de 1980 e 1990.

Convencemo-nos, com Young (2014, p. 192), que o estudo/entendimento do currículo é crucial ao campo educacional. O autor escreve que, como teóricos do currículo, deveríamos saber responder “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola”.

Contudo, quanto mais estudamos sobre o currículo, mais se ampliam as convicções de que, pensar no currículo não é uma tarefa fácil, nem mesmo para os teóricos do currículo, como é o caso de Young. Ao tratar de currículo, porém, este autor, considera duas questões fundamentais: *a educação como atividade prática e especializada*. Como atividade prática “A educação trata de fazer coisas com e para os outros, preocupa-se [...] em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade” (YOUNG, 2014, p. 196). Como atividade especializada, “Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas.” (YOUNG, 2014, p. 197).

Marques (1992) aponta três paradigmas da educação que vão fundamentar as tradições dos currículos: Ontológico ou Metafísico, Moderno ou da Subjetividade e, Neomoderno ou da linguagem programática. No espaço deste estudo nos ocupamos dos dois primeiros por nos serem úteis ao pensar o formato que o currículo tomava nas décadas de 80 e 90. Quanto ao terceiro paradigma, cabe uma nota².

No Paradigma ontológico ou metafísico “educar é inserir o educando na ordem do mundo e dos homens” (MARQUES, 1992,

² O Paradigma Neomoderno ou da Linguagem Programática vai se ocupar de uma crise do pensamento, dos valores, das orientações éticas, políticas, econômicas e culturais. Este paradigma de currículo visa alterar a noção de conhecimento que estava baseado na relação entre sujeitos individuais e objetos e, quer conceber o conhecimento na relação entre sujeitos sociais (coletividade) e seus proferimentos. (MARQUES, 1992).

p. 550), aqui “educação e instrução funcionam como exercício *conscientizador* dos costumes existentes.” (MARQUES, 1992, p. 551). O ensino consiste em transmitir verdades imutáveis, a aprendizagem é a assimilação passiva das verdades ensinadas, o professor é insubstituível e único portador do conhecimento, os alunos são todos iguais. A tarefa de ensinar aqui é repetir e aprender é memorizar.

No paradigma moderno imperam os ideais iluministas, a razão é supra valorizada, deve se libertar das normativas do passado, se desvincular das coisas (MARQUES, 1992). Neste paradigma o homem tem intencionalidade, ele “[...] conhece o mundo ao transformá-lo pelos instrumentos materiais ou conceituais que elabora.” (MARQUES, 1992, p. 552). A consciência apreende as coisas se estas estiverem reduzidas, fragmentadas em especialidades, “As disciplinas científicas fecham-se em seus âmbitos estreitados e se tornam incomunicáveis entre si [...]” (MARQUES, 1992, p. 553).

O currículo fundamentado no paradigma moderno está para o trabalho, “Nesta lógica da funcionalidade, a educação se faz intencional preparação para a vida e deve moldar-se às exigências postas ao homem capaz de produzir ativamente [...]” (MARQUES, 1992, p. 554). Daí porque a fábrica e a escola moderna nascem juntas. Nesta escola os currículos são disciplinas justapostas e autossuficientes, o ensino é baseado no trabalho e no aprender a aprender “livre e espontâneo”, o professor é facilitador e a avaliação se dá por testes precisos e “objetivos”.

Afinal, que tipo de currículo sustenta estas práticas?

Partindo da (in) definição do currículo nos remetemos ao século XIX, em meio à segunda Revolução Industrial, onde a educação estava em processo de mudança, sendo um dos temas em debate, o currículo. Ainda hoje em pleno século XXI, a pauta de discussão sobre o currículo não se esgota em textos, livros e eventos. Ela sempre se retoma e se renova.

O fato é que, como nos conta Young (2014), nos Estados Unidos a teoria do currículo derivou-se do gerencialismo fundamentado no taylorismo³ o que, Marques (1992) já havia escrito que a fábrica e a escola moderna nasceram juntas. Mas esta tradição de escola-fábrica perde credibilidade a partir da década de 60 e 70, de acordo com Young (2014, p. 193).

Com isso, temos subsídios para dizer que todo currículo carrega uma teoria organizacional da aprendizagem. Então, o que vai fundamentar o currículo das décadas de 1980 e 1990?

Teorias de aprendizagem e as políticas curriculares das décadas de 1980 e 1990

É no primeiro desses períodos, ou seja, na década de 1980, que a Marciane foi alfabetizada. Vale salientar que em tal período emergiram discussões acerca da alfabetização em função da alta taxa de analfabetismo, conforme Chini (2011, p. 3) “[...] na década de 80 a preocupação com a evasão e repetência foi expressiva”.

Sobre essa preocupação, é importante fazer algumas considerações. Em consonância com a década de 1980, a alfabetização resumia-se a “aquisição do alfabeto” ou ainda, de forma mais restrita “ler e escrever”, decodificar. Tal conceito começa passar por um processo de transição a partir de estudos da psicogênese da língua, com estudos de Emília Ferreiro e Anna Teberosky.

Segundo Grando, (2012, p. 2) “ao proporem uma nova perspectiva sobre o processo que a criança percorre para aprender a ler e a escrever, Ferreiro e Teberosky (1979) contribuíram muito para a reflexão sobre a problemática da alfabetização”. A partir de

³ Taylorismo refere-se às ideias de F. W. Taylor. O autor expôs seus métodos na obra “Os princípios da administração”, de 1911. Esta concepção significa racionalização da produção, economia de mão-de-obra, aumento da produtividade no trabalho, corte de gastos desnecessários e desperdício de tempo.

então o pontapé inicial para discutir um currículo de alfabetização para além da decodificação, surge no cenário educacional, tal período representou, mudanças histórica nas práticas educativas, novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las, ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra.

Discutir o currículo na atual conjuntura é de extrema importância, talvez o tema de pauta imposto ao longo do tempo permaneça devido ao fato de não se ter clareza sobre o que o currículo representa *na* e *para* escola. Segundo as autoras Lopes e Macedo somente a partir de 1979 que análises reprodutivistas passam a tratar especificamente do currículo. Com o processo de redemocratização brasileira, temos as ideias de Paulo Freire e seus seguidores, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, frente a tal temática (LOPES; MACEDO, 2011, p. 301⁴).

A década de 80 é então marcada pela redemocratização. Nela há o fim da ditadura militar e a transição para a democracia. No final da década ocorre a promulgação da Constituição Federal (1988) assegurando dever do Estado com a oferta do ensino fundamental, obrigatório e gratuito (Art. 208, I⁵).

Assim podemos pensar na escola dos anos de 1990, onde a Sherlon foi alfabetizada. Na década de 90 a escola é convocada pelos governantes, organismos internacionais e empresários para promover educação de qualidade para todos. Chini (2011, p. 5) apropriando-se de escritos de Shiroma (2000) vai explicar que “[...]”

⁴ Comentário original: “A partir de 1979, com a publicação do livro *Ideologia e currículo*, por Michael Apple, as análises reprodutivistas passam a tratar especificamente do currículo e, no Brasil, ganham notoriedade nos anos de 1980. Com o processo de redemocratização brasileira, temos as formulações de Paulo Freire, ao mesmo tempo em que Dermeval Saviani lançava as bases da *Pedagogia Histórico-Crítica* e José Carlos Libâneo, da *Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos*.”

⁵ O inciso I, a partir de 2009, pela Emenda Constitucional nº 59, passa a vigorar com a seguinte redação “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;”

os debates sobre as políticas sociais dos anos de 1990 popularizaram algumas expressões como exclusão social, autonomia, cidadania e qualidade. [...]”. Ainda, escreve Chini, o Banco Mundial (BM) na década de 1990 financiou seis projetos para o Ensino Fundamental dando ênfase na qualidade e na gestão, além de destacar a necessidade de redução do analfabetismo e da pobreza. A política lançada pelo BM em 1992 tinha como primeira fonte de trabalho na educação primária “[...] A melhoria do contexto da aprendizagem, através de (...) melhoria do currículo; fornecimento de material; melhoria do ensino em sala de aula (...)” (CHINI, 2011, p. 6).

Nesse sentido, Sousa contribui relatando os documentos oficiais orientadores das práticas curriculares da década de 90.

Em 1990, da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial e da Declaração de Nova Delhi, foram criadas posições consensuais para tornar universal a educação fundamental. Assim, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), buscando equidade e a qualidade da educação e a avaliação das escolas diante dos pressupostos da Constituição Federal de 1988, objetivando a adequação dos ideais democráticos, assumindo a responsabilidade de fornecer a educação de todos. Outra causalidade foi a consolidação da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (que prioriza o ensino fundamental, com a colaboração do financiamento do Estados e Municípios) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394, que reforça o acesso a todos a formação básica nacional comum para propiciar a todos formação básica para a cidadania). (SOUSA, 2014, p. 5-6).

Além dos documentos citados por Sousa, cabe lembrar o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, trazendo a prerrogativa da estruturação do ensino de ciclos de dois anos, com isso, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental ficam destinados a alfabetização (MEC/SEF, 1997⁶; SOUSA, 2014⁷).

⁶ “Desse modo, a seriação inicial deu lugar ao ciclo básico com a duração de dois

E, em 1999 o governo federal lançou o programa Parâmetros em Ação que visava a incorporação dos PCNs nas escolas.

Em 1995 a palavra letramento adentra os currículos, atendendo de certa forma uma das exigências do Banco Mundial, no debate educacional. Grandó (2012, p. 6) ao interpretar escritos de Magda Soares aponta que

[...] letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita. Além disso, torna-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar leitura e escrita na sociedade, ou seja, para Soares, somente alfabetizar não garante a formação de sujeitos letrados. Para a promoção do letramento, é necessário que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado.

Mas, por que é que as duas foram alfabetizadas no mesmo método? Estaria a escola descrita perfeitamente na parábola do monge⁸? Afinal, que método era esse, o método da cartilha? Mortatti (2000, p. 42) explica que,

Embora já na segunda metade do século XIX encontrem-se cartilhas produzidas por brasileiros, o impulso nacionalizante nessa área se faz sentir, especialmente em alguns estados, a partir da década de 1890, solidificando-se nas primeiras décadas do século XX, quando se observa o engendramento de fenômenos correlatos: apoio de editores e especialização de editoras na publicação desse tipo de livro didático; surgimento de um tipo específico de escritor didático profissional – o professor; e processo de institucionalização da cartilha, mediante sua

anos, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças.” (MEC/SEF, 1997, p. 42).

⁷ “[...] os PCN adotam o ciclo básico no intuito de efetivar a alfabetização [...]” (SOUSA, 2014, p. 6).

⁸ A fábula do monge é de autoria desconhecida, retrata a história de um monge que adormece ainda na Idade Média e acorda no século XXI deparando-se com um mundo totalmente mudado e o único lugar onde ele se sente “em casa” é na escola.

aprovação, adoção, compra e distribuição às escolas públicas, por parte de órgãos dos governos estaduais.

Com isso temos a observância de que a cartilha veio integrar a política pública e, conforme aponta Mortatti (2000, p. 48), ao longo de 120 anos a cartilha sofreu alterações relativas ao método, mas de outro modo “[...] conservou-se intocada sua condição de imprescindível instrumento de concretização de determinado método, ou seja, da sequência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura e escrita [...]”. Os exercícios programáticos e repetitivos é o que nos referimos anteriormente de nosso “trabalho escolar”⁹.

Apesar da clareza de não existir uma única definição para o papel do currículo, ao tratarmos do currículo enquanto promoção do conhecimento, com base nos aportes teóricos mencionados, podemos dizer que sua função vai muito além dos atributos que, comumente, a ele é dado. Após um referenciado arcabouço teórico sobre as práticas pedagógicas que formam o pano de fundo no fazer docente, inquietações pairam sobre o professor que, segundo o que Loss (2014, p. 19) nos afirma: “ao caminhar por diferentes espaços escolares temos percebido que muitos professores não sabem mais o que é importante ensinar”. Tornar claro o que contempla o currículo, reconhecendo-o como um “território em disputa”, reconhecendo a sua intencionalidade e sua não neutralidade, nos parece fundamental.

Em uma perspectiva de compreensão do desenvolvimento do conhecimento a partir do currículo, uma intencionalidade mascarada de controle social é percebida, conforme Lopes e Macedo:

⁹ Termo discutido por Charlot. Este autor questiona “será que uma atividade escolar pode ser considerada trabalho?”, como diálogo aberto à esta questão (CHARLOT, 2009, p. 98) “Poder-se-ia dizer que os alunos “trabalham”, fazendo uma coisa específica que se chama estudar. Entretanto, os próprios alunos têm cada vez menos consciência da especificidade da atividade escolar.” Sem a consciência, a intencionalidade, a atividade se degrada em trabalho alienado.

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população (APPLE, 1989, p.37 apud LOPES e MACEDO, 2011, p.26).

Seria audacioso afirmar, mas ingênuo não perceber que o currículo ao cumprir seu papel, consolida um aparato de controle social, exprime quem são os vencedores no campo das disputas intelectuais. No entanto, não quer dizer que os vencedores eram os melhores.

Apesar de não existir um conceito universal para currículo, pois muitas são as formulações que o definem, ainda é uma temática que quer um amplo debate. Como a escola foi e está organizada pode ser respondida/vista em seu currículo, onde por vezes o currículo empodera-se diante do conhecimento, tornando-se uma grade curricular. Torna-se pertinente atentarmos para uma ausência posta no universo docente, de elevado percentual, remetida as questões fundamentais ao tratar de currículo: não estão claras e definidas para os docentes as atividades práticas e especializadas que fundamentam sua prática.

Dessa forma, mesmo não existindo um caminho que possa ser identificado como único e correto, torna-se necessário conhecer e reconhecer as possibilidades e imbricações do trabalho docente, sendo essencial construir sua prática a partir de convicções claras, que se dá a partir de aporte teórico, onde professores e professoras podem e devem buscar tais ferramentas que os auxiliem na execução de sua prática docente.

Considerações Finais

Colocarmo-nos como personagens dentro da escrita é um desafio. Ainda assim, pensamos ser pertinente escrever

rememorando nosso percurso formativo, afinal, o que nos faz hoje ser pesquisador e pesquisadoras está intrínseco às vivências passadas. Na escola passamos boa parte de nossas vidas, desta forma ela faz parte de nossa constituição, bem como, as pessoas (professores) que nos conduziram na escola. Além disso, percebemos um fato em comum na educação que recebemos, mesmo em décadas diferentes, a alfabetização da cartilha. Assim nos colocamos a pensar o currículo das décadas de 80 e 90 para compreender a persistência da cartilha entre décadas.

Vimos então que apesar de na década de 80 já existir forte debate sobre a alfabetização fundamentada na teoria construtivista de aprendizagem, a mesma não se efetiva na prática. Seja pela política curricular, seja pelo modelo de currículo adotado, a cartilha persiste como método.

Na década de 90 há forte influência internacional na constituição da política educacional brasileira. O jargão da qualidade é a marca da década. Ainda, o termo letramento é incorporado a documentos oficiais, mas somente na metade da década de 90 é que a cartilha saíria da lista de livros didáticos do Ministério de Educação, dando lugar, assim, a livros que incorporariam a proposta construtivista.

Percebemos os paradigmas ontológico e moderno como lógica funcional que reforça o currículo/grade que, por sua vez, definiam a lógica do cotidiano educacional nas décadas estudadas.

Após estas breves reflexões, sem ter a pretensão de dar uma resposta definitiva a indagação do título, mas, mais do que isso, apontar algumas conclusões, ousamos dizer que, se entendermos que o currículo tem como pano de fundo uma teoria de aprendizagem que o constitui enquanto organização, então, o conhecimento vem antes do currículo, ele o constitui, é a partir do conhecimento que o currículo é construído. Mas, de outro modo, se é o currículo que dita como o conhecimento será trabalhado, se fragmentado, se por área, se por eixo, então, como não aceitar a ideia de que o currículo esta determinando o conhecimento. Seja

como for, essa é uma questão para a continuidade de nossos estudos.

Por ora, entendemos que precisamos atentar para o perigo em deixarmos que o currículo feche os conhecimentos em suas 'grades'. Isto seria um prejuízo e um retrocesso ao plano da aprendizagem já que o conhecimento é vivo e, como vivo, transforma-se.

Esta grade posta ao currículo, diria Veiga-Neto, é o que impede os sujeitos de descerem aos porões ou subirem ao sótão. É o que impede o sujeito de alçar voo junto ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2016.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo/Revista de ciências da educação*. n. 10, set /dez 2009.

CHINI, Marli Aparecida de Lima. A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e no Estado do Paraná: o currículo básico para escola pública do Estado do Paraná e os parâmetros curriculares nacionais. In: *Seminário nacional de estado e políticas sociais no Brasil*, 5., Cascavel. Anais... Cascavel: Unioeste, 2011.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. *Anais: IX Anped Sul*. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo. In.: _____. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOSS, Adriana S. *Recriar o currículo: da Educação Básica ao Ensino Superior*. Curitiba/PR: Appris, 2014.

MARQUES, Mario Osorio. Paradigmas da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set.- dez., 1992.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 52, nov./2000. p. 41-54.

SOUSA, Eliane Peres de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *Anais X Anped Sul*, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/95-0.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151, 2014, p. 190-202.

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Nelso dos Santos

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

nelso-santos@hotmail.com

Resumo: Este artigo aborda conceitos básicos que incluem e perpassam a análise das políticas públicas e educacionais no contexto do federalismo brasileiro reconfigurado na CF/88. Objetiva uma melhor compreensão do regime cooperativo, a responsabilidade partilhada, o papel da União e dos entes federados, além da importância da gestão quanto a garantia da universalização e qualidade da educação básica à luz da legislação em vigor. Destaca exemplos de interfaces na execução das políticas educacionais entre os entes federados, alguns avanços e desafios em nível de gestão escolar, a partir da experiência de Gestão Democrática do Ensino Público no Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Políticas; Federalismo; Educação Básica; Gestão Democrática.

1 INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil como direito de todos, dever do Estado e da família é algo recente e se configura como uma grande conquista decorrente do vigoroso processo de redemocratização do país, construído ao longo da década de 1980 e que será, dentre tantas outras, materializada na Constituição Federal promulgada em 1988. Em que pese o viés neoliberal e da inclusão de elementos indutores à municipalização do ensino explicitados na legislação, pode-se afirmar que a reforma educacional da década de 1990 tornou-se um divisor de águas no

sentido da garantia de acesso e universalização do ensino público, sobretudo em nível fundamental.

Todavia, a concretização deste direito extensivo a toda Educação Básica, na perspectiva de uma educação com qualidade social, tem sido um longo e conflituoso processo de disputas entre diferentes projetos e concepções educacionais presentes no contexto social, político e econômico brasileiro que antecedeu e permeou todo o debate de construção e configuração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/Lei nº 9.394/96). Ao reorganizar todo o sistema de ensino nos diferentes níveis e modalidades hoje conhecidos, pela primeira vez o conceito de educação básica é trabalhado e incorporado à legislação educacional do país.

No entanto, como preconiza a legislação em vigor, incluindo as recentes implicações da EC nº 59/2009 que amplia a obrigatoriedade no ensino público dos 4 aos 17 anos, e do novo Plano Nacional de Educação (PNE), há de se considerar a enorme distância que decorre entre a obrigatoriedade da universalização à garantia da qualidade do ensino.

Os programas e políticas educacionais, contudo, perpassam os sistemas e a gestão educacional chegando à escola onde são operacionalizados tendo em vista as diretrizes e objetivos inicialmente propostos. Porém, no “chão da escola” as condições materiais e políticas não estão dadas, e precisam ser (re) construídas permanentemente para que os mesmos sejam desenvolvidos na sua integralidade e com a eficiência desejada.

O presente trabalho tem como objetivo compreender a dinâmica de funcionamento do regime cooperativo, a responsabilidade partilhada e o papel dos entes federados quanto a garantia da oferta, universalização do acesso e qualidade da educação básica à luz da legislação em vigor na perspectiva da gestão escolar.

Encontra embasamento nas seguintes questões norteadoras:

a) *Que conceitos de política, políticas educacionais, federalismo, regime de*

cartilha e colaboração perpassam a educação básica?; b) Como se dão as interfaces e o diálogo entre as políticas educacionais nos diferentes sistemas de ensino e níveis de gestão?; d) Que desafios precisam ser superados para a efetivação da gestão democrática do ensino em nível de unidade escolar considerando a experiência do Rio Grande do Sul?

Ao recuperar entre autores contemporâneos, alguns conceitos elementares que referenciam o debate, o desenvolvimento desta abordagem contemporiza, em grande medida, as vivências no curso de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da UFFS campus de Chapecó/SC. Torna-se relevante, no contexto atual, pela importância e necessidade cidadã de acompanhar e exigir a execução plena das metas para a educação básica, sobretudo, estabelecidas pelo PNE em vigor desde 2014.

2. DA CONCEITUAÇÃO

2.1. Política pública, federalismo e regime de partilha na educação básica

Embora não se pretenda aqui aprofundar estes conceitos, torna-se imprescindível resgatá-los nesta abordagem dada a relação que se estabelece com a política educacional de forma globalizada. Inicialmente parece oportuno destacar a partir do ensinamento de Parada (2006) que a política é um conceito amplo relativo ao poder em geral, e a política pública se refere a questões e soluções de problemas pontuais, porém estão diretamente relacionadas. Não há política, nem governo sem políticas públicas. Ambos estão no campo e no centro das disputas ideológicas que permeia a sociedade. Destaca, por fim, o papel do governo e a importância da democracia na execução das políticas (Parada, 2006). Temática também abordada por Ozga (2000, apud Vieira, 2007) ao escrever que a política precisa ser compreendida mais como um movimento, um processo do que propriamente como um produto, tendo em vista que é próprio da sua natureza a

complexidade, os conflitos, as contradições, bem como as lutas e negociações.

Nas palavras de Agudelo (2011, p. 90-100) a política pública pode ser entendida como “tudo aquilo que o Estado faz ou deixa de fazer [...] uma sequência intencionada de ações, a soma das atividades de um governo, ou mesmo um programa de ação ou ações que visam acima de tudo resolver problemas comuns”. Em se tratando de resolver problemas comuns, é preciso pensar numa ação articulada, compartilhada entre as forças do Estado, mercado e sociedade para que uma política seja bem executada e tenha a eficácia desejada.

De forma objetiva e esclarecedora, Höfling (2001, p. 31) contribuindo com esta abordagem, define e conceitua Estado como “um conjunto de instituições permanentes que possibilitam as ações do governo”. Por Governo entende “um conjunto de programas e projetos, de políticas públicas voltadas para diferentes áreas da sociedade”. Concordamos com a autora ao afirmar que a educação, enquanto política social, como preconiza o artigo 6º da CF/88, dada a sua natureza, transcende a função e a própria responsabilidade do Estado. Ela pode mudar conforme a concepção de Estado que hegemonicamente esteja prevalecendo na sociedade num dado contexto histórico-político.

Outro aspecto relevante conforme Höfling (2001) é o fato de que uma política pública não nasce nem pode se tornar efetiva pelo menos na perspectiva do Estado Democrático de Direito, como tarefa exclusiva do Estado. Claro está no entendimento da autora que são imprescindíveis a participação e a contribuição dos mais diferentes atores da sociedade civil organizada em todas as fases de uma política pública. Esta abordagem se reveste de maior sentido quando considerarmos o caso do federalismo brasileiro, cujo formato e característica cooperativa, consolidado com CF/88, não só possibilita como requer o envolvimento de muitos atores e, sobretudo, da cooperação, da partilha de responsabilidade dos seus

entes federados, União, estados, DF e municípios na execução plena das políticas públicas (HÖFLING, 2001, p. 31).

A esse respeito, vamos encontrar, também, importante contribuição em Cury (2010) ao enfatizar que vivenciamos no Brasil não um sistema nacional, mas um sistema federal de educação. Que o modelo *cooperativo* de federalismo consolidado no Brasil, que estimula a participação e busca a interação entre os entes federados, vem sendo reconstruído e ou reformulado desde o início do período republicano. Decorre daí a ideia de que caberia e cabe à União a responsabilidade pelas diretrizes gerais da educação no país. Em consonância com o texto constitucional em vigor, o autor afirma que à União cabe ainda a função supletiva e distributiva em se tratando de política educacional (CURY, 2010, p. 151).

A legislação educacional em vigor estabelece, no âmbito federativo, as funções e atribuições específicas de cada ente federado a respeito do funcionamento do sistema de ensino, garantindo a autonomia para legislar e constituir políticas públicas no âmbito do seu território em sintonia com as diretrizes nacionais da LDB. O federalismo à grosso modo, como afirma Tréret (1998, apud Cruz, 2009, p. 80) pressupõe “diferentes centros de poder”, tornando-se também uma forma mais segura e equilibrada de redistribuição dos recursos entre as unidades federadas na perspectiva da oferta de serviços públicos sociais razoavelmente equitativos em todo o território nacional. Todavia, há de se ter cuidado enquanto pesquisador, como afirma Cury (2010, p. 251) pois “não se pode responsabilizar a União por políticas que são de responsabilidade dos estados e municípios e vice-versa”.

Parece oportuno enfatizar alguns equívocos alimentados pelo senso comum e que envolvem em grande medida as políticas públicas no geral, quando da ideia de que ela nasce e se configura de forma vertical, como exclusividade do Poder estatal. É necessário destacar aqui a importância do processo educativo e organizativo da sociedade, considerando que a *educação* gera

consciência, estimula a participação e aprimora o próprio entendimento sobre como são constituídas as políticas, como elas podem ser consolidadas, desconfiguradas ou mesmo extintas. Daí a importância da participação e do controle social de que estamos falando. A tarefa maior da sociedade, nascedouro das políticas sociais, talvez seja o esforço em garantir que elas se tornem efetivamente políticas de Estado, sejam, portanto, duradouras, atinjam seus objetivos e contribuam para a constituição e empoderamento de novos sujeitos.

2.2. Das políticas educacionais e curriculares

Em relação as demais políticas sociais, a educação é a que mais dialoga com a juventude. Na sociedade da informação e comunicação que caracteriza o contexto atual, a escola deixou de ser o único, porém, continua sendo o principal espaço, não só de socialização, mas sobretudo de formação da grande maioria dos nossos jovens e adolescentes. Sendo, portanto, razão primeira a exigir um redirecionamento dos objetivos das políticas públicas educacionais em todos os níveis de ensino (CARMO & CORREA, 2014).

No campo das políticas públicas voltadas à educação especificamente, nos pautamos inicialmente nas palavras de Vieira (2007) pela forma objetiva e esclarecedora que aborda a questão. Ao falar de *política educacional* afirma que se trata da “concepção, da ciência, campo das ideias e reflexões teóricas”. No plural quando se fala em “*políticas educacionais*” está se referindo às múltiplas possibilidades, as áreas específicas de intervenção do Poder Público no sentido de atender demandas pontuais em todos os níveis e modalidades de ensino. Ela se desenvolve, portanto, nos diferentes níveis ou esferas de poder e abrange desde a sala de aula incluindo até os planos educacionais (VIEIRA, 2007, p. 55).

Ainda sobre a dimensão das políticas educacionais, Pacheco (2003) escreve que: “as noções de governo, ou de Estado, incluiu

todos os aspectos legais da política educativa e que se entende por territórios delimitados; à noção de poder agregam-se os de controle, autonomia e influência”. No seu entendimento a política educacional não pode ser compreendida, sentida apenas pelos atos burocráticos e procedimentos administrativos isolados que permeiam a gestão pública, num maior ou menor grau, numa espécie de *emaranhado* de normas e legislações de toda ordem, mas deve ser compreendida, isto sim, como um sistema e uma cultura (PACHECO, 2003, p. 18).

Nesta perspectiva, Paro (2010, p. 32) destaca aspecto fundamental quanto a função de uma política educacional ao escrever que: “[...] deve ser orientada a oferecer condições tanto materiais incluindo a questão salarial, carreira, assistência profissional assim como didática propriamente onde se incluem desde a organização até o funcionamento da escola onde se vai garantir a possibilidade de desenvolver uma educação de qualidade”. Quanto a organização e desenvolvimento do currículo, aspecto fundamental da política educacional, Libâneo; Oliveira & Toschi (2015, p. 489) ao definir currículo escreve como um:

[...] conjunto de disciplinas, resultado de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura [...] um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos, tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola.

Neste aspecto, a Educação Básica, termo abrangente que só vai aparecer oficialmente no debate, a partir da formulação e aprovação da LDB Lei nº 9.394/96, Cury (2002, p. 170) sintetiza e ao mesmo tempo contextualiza ao escrever:

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito a conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é o seu acabamento, e é de

uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes.

A EC nº 59 de 2009, ao ampliar para além do direito, a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos, evidencia a necessidade de maior articulação entre os entes federados visando atender esta grande demanda. Aqui novamente ressalta-se a cooperação, o regime de colaboração, uma vez que a União, mesmo sendo quem estabelece as diretrizes gerais para as políticas de abrangência federativa e também responsável pelo financiamento do ensino básico, a participação dos estados, DF e municípios no planejamento, execução e gestão das políticas, mais do que nunca se tornou imprescindível. Mais ainda na perspectiva do novo PNE que tem agora a incumbência de articular o sistema nacional de educação.

3. INTERFACES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS SISTEMAS DE ENSINO

O que abordamos aqui, a título de exemplo, constatações e experiências vivenciadas no Rio Grande do Sul, envolve o Ensino Médio, etapa final da educação básica em discussão. Para tanto é preciso aqui estabelecer um recorte temporal que se inicia com o segundo mandato do presidente Lula em 2007. Este período tornou-se muito significativo face os avanços consideráveis nas áreas sociais, incluindo a educação básica onde, especialmente, o Ensino Médio estava a exigir não só investimentos, mas uma redefinição da sua própria finalidade. É imprescindível destacar a função estratégica desempenhada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em vigor desde 2007. Ele tornou-se um divisor de águas, uma espécie de “guarda-chuva” ao ampliar e redefinir o sistema de partilhas e responsabilidades entre a União, estados federados, Distrito Federal e municípios, sendo decisivo especialmente quanto ao

financiamento do Ensino Médio e Infantil, não incluídos no sistema anterior.

Na sequência uma série de outros programas estratégicos são instituídos como o *Programa Nacional de Apoio a Alimentação Escolar (PNAE)* e o *Programa Nacional de apoio ao Transporte Escolar (PNAT)*, o *Pró-infância, Caminhos da Escola, Mais Educação, Ensino Médio Inovador, PROEMI* e *PRONATEC*, para destacar apenas alguns programas e ou políticas de abrangência federativa. Outra importante iniciativa, pivô inclusive de muitas ações judiciais e polêmicas, foi a lei nº 11.738 de 2008, conhecida como a Lei do Piso Salarial do Magistério, pela qual o MEC tenciona e aponta para a importância e a necessidade de correção das disparidades salariais regionais defendendo maiores investimentos na carreira profissional, por parte dos entes federados, como pressuposto elementar à melhoria, não só da qualidade de vida dos educadores, das suas condições de trabalho, mas também e sobretudo da qualidade da educação, função e centralidade das políticas educacionais.

Difícil pensar nas condições restritivas que dificultavam, num período anterior, o acesso e mais ainda, a permanência e aprendizagem dos jovens nas escolas públicas desprovidas das condições materiais essenciais, hoje já acessíveis à uma ampla maioria na faixa etária de 15 a 17 anos. A EC nº 59 de 2009 que ao estender a obrigatoriedade na educação básica dos 04 aos 17 anos constitui-se também numa grande conquista da sociedade uma vez que o Estado assume ou passa a conceber, definitivamente, toda a educação básica como um direito do cidadão e de frequência obrigatória. Poderia incluir também o *PNAIC* e o *Pacto pelo Ensino Médio* como políticas indutoras de formação dos professores das redes públicas nos diferentes sistemas de ensino (estados e municípios). Não há dúvidas de que todos estes programas, mesmo que alguns não tenham se transformado em políticas de Estado, foram decisivos à ampliação do acesso, permanência e

melhoria das condições de aprendizagem na educação básica em todo o país.

Foi um período muito fértil dada a infinidade de experiências, interações e parcerias envolvendo todos os entes federados, entidades da sociedade civil organizada, classistas e universitárias na prestação de serviços na área educacional. O regime de colaboração, em que pese as suas contradições, limites e ambiguidades, foi ou vem sendo exercido através das adesões, convênios e contrapartidas, viabilizando os programas ou políticas elencadas anteriormente. Na perspectiva de ampliar o acesso e qualificar a educação básica, parcerias são realizadas entre os estados e municípios, entre municípios e a União, entre a União e os estados e DF. Observa-se que para incluir e melhorar o nível de ensino na escola, independente da sua localização, um mesmo programa perpassa diferentes sistemas de ensino de diferentes entes federados.

Constitucionalmente enquanto a União investe 18%, estados e municípios precisam investir no mínimo 25% das suas receitas na educação. No caso do transporte escolar, para destacar um exemplo, a União disponibiliza recursos e financiamento subsidiado aos municípios e estes se responsabilizam pela manutenção da frota e prestação dos serviços no âmbito do seu território. Os estados, considerando a responsabilidade exclusiva para com o ensino médio e a partilha de responsabilidade como o município sobre o ensino fundamental, também é acionado a repassar recursos para o custeio deste programa. E assim ocorre com a alimentação escolar entre outros. A este respeito Alves & Alves (2010, p. 264) enfatiza que a EC nº 59 de 2009 promove alterações profundas no texto constitucional de 1988 ao estabelecer:

[...] a necessidade da articulação entre os entes federados nos aspectos de gestão, planejamento e financiamento ao consagrar o Plano Nacional de Educação (PNE) como documento norteador das políticas educacionais, trazendo como imperativa a definição dos investimentos em educação vinculada ao produto interno bruto(PIB), bem como de diretrizes/objetivos/metastratégias que garantam a universalização,

mediante garantia de padrão de qualidade e equidade da educação obrigatória, conforme a distribuição dos recursos públicos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Grosso modo, a “engenharia” e a própria dinâmica de funcionamento do federalismo cooperativo e do regime de colaboração do Estado brasileiro possibilita uma infinidade de vigorosas ações e relações entre os entes federados e os sistemas de ensino. Normalmente o despertar de interesse dos gestores gira em torno das vantagens, dos recursos que esta ou aquela política pode estar mobilizando em seu favor. A depender da visão, do compromisso de gestão, seja ela escolar ou educacional, assim como da própria concepção de educação que se defende, uma política pode produzir resultados extremamente positivos ou simplesmente inexistir.

A legislação em vigor ao enfatizar a necessidade de articulação entre os entes federados no que diz respeito à *gestão, planejamento e financiamento*, vem reforçar o regime de colaboração e estimular, simultaneamente, a qualificação da gestão educacional e escolar face a complexidade crescente de demandas que precisam ser respondidas com urgência e das novas relações que devem ser construídas na perspectiva da universalização e da qualidade do ensino público como demanda a sociedade. A esse respeito trataremos no próximo capítulo.

4. OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Dentre as diferentes concepções de gestão, trabalhamos aqui na perspectiva da Gestão Democrática do Ensino Público que encontra embasamento legal na CF/88 no seu artigo 205, inciso VI. O texto constitucional definiu que cada sistema de ensino deve estabelecer os limites, parâmetros e regras para sua gestão democrática. Como enfatiza Vieira (2007) ela tem a ver com o funcionamento da escola, mas não se esgota nela. Ela também pode e deve ser implementada nos sistemas de ensino incluindo

experiências de participação popular como consultas públicas, hoje cada vez mais dinâmicas, considerando as novas tecnologias de informação e comunicação disponíveis (VIEIRA, 2007).

A gestão pública, na visão da autora, é integrada por três grandes dimensões: o *valor público* que tem a ver com os sentidos e com a subjetividade, *as condições materiais* que se referem aos bens e instrumentos materiais, os recursos financeiros e *as condições políticas* que, necessariamente não estão dadas e precisam, pois, ser permanentemente construídas. Escreve que a gestão se encontra na esfera “daquilo que precisa ser feito” e mudar estruturas, concepções, de fato, nunca foi fácil uma vez que esta é uma tarefa eminentemente política e, portanto, campo do diálogo, da busca do consenso, da superação, do conflito. “A gestão, portanto, requer humildade e aceitação. Administrar escassez, gerir conflitos, tomar decisões em situações complexas. E nada disso aparece nos manuais” (VIEIRA, 2007, p. 60).

A gestão democrática do ensino de que estamos falando, exige que cada sistema construa sua própria normatização que possa dar conta das especificidades locais e regionais contemplando aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Com o advento da CF/1988 e da LDB, a gestão democrática do ensino público, como vimos, foi institucionalizada, legalizada. O PNE/2014 através da meta dezenove estabelece prazo de dois anos para que ela seja implementada em nível de gestão em todos os sistemas de ensino. Todavia, gestão democrática, independentemente do nível, não se resume a um documento, tão pouco se faz apenas com a eleição do diretor (a) ou de uma equipe diretiva. Em Marques (2014) encontramos que a gestão democrática é:

[...] uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública nos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos no processo de aprender, inventar, criar, dialogar construir, transformar e ensinar (BRASIL, 2006, p. 22, apud Marques, 2014, p. 464).

Afinal, é possível construir na escola pública atual de Educação Básica uma gestão efetivamente democrática e participativa? Partindo da experiência do Rio Grande do Sul observa-se que a gestão democrática do ensino público é tema recorrente desde 1995 quando a Lei Estadual nº 10.576 de 1995 foi promulgada. Desde então ela vem sendo modificada, adaptada face as diferentes concepções de educação e gestão defendida pelos sucessivos governos. Trata das questões pedagógicas, administrativas e financeiras na rede pública estadual de ensino, do sistema estadual. A alteração mais recente ocorreu pela Lei Estadual nº 13.990 de 2012, estabelecendo novos critérios à eleição de gestor em nível escolar: eleição por chapa incluindo diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico (a), atribui pesos equilibrados ao voto tanto do segmento pais/alunos quanto professores/funcionários, limite de no máximo uma reeleição dos dirigentes ao mesmo cargo, duração da gestão em três anos, exige estabilidade na carreira, estar em dia com a justiça, compromisso com plano de ação incluindo questões administrativas, financeiras e pedagógicas, disponibilidade de 40 horas no caso do diretor (a) e a participação de formação específica na área de gestão, entre outros critérios.

A gestão escolar, porém, não depende e tão pouco se sustenta apenas no regramento constitucional, mas, sobretudo, na participação e no envolvimento efetivo dos segmentos que compõem a comunidade escolar: professores, pais, funcionários e estudantes. É, portanto, um processo social que se constrói pelo coletivo e que precisa ser estimulado, aprimorado e avaliado permanentemente. De acordo com as próprias diretrizes do MEC a escola assim como a integralidade do seu currículo, é por excelência o espaço da diversidade, da convivência, das contradições, dos conflitos, das disputas, mas acima de tudo precisa ser o espaço do diálogo permanente.

Todavia, há de se empenhar na construção da autonomia efetiva da escola pública e isso, naturalmente, passa também pela

concepção de um Conselho Escolar como órgão deliberativo e não apenas consultivo como de praxe tem sido. As mediações e a mobilização da comunidade escolar na defesa da qualificação do processo de ensino, função primeira da escola, são cada vez mais necessárias numa gestão que se propõe democrática. Embora não seja tão simples, parece óbvio que o foco da gestão escolar gira em torno da questão pedagógica, embora não se possa negligenciar a importância dos aspectos administrativos e financeiros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer algumas considerações sobre esta abordagem no seu conjunto, necessário se faz resgatar recortes dos ensinamentos de Vieira (2007) quando fala que o foco da gestão e da educação básica não deve ser, senão, a tarefa do bem ensinar e do bem aprender e que o sucesso de uma gestão escolar em última instância, só é possível mediante o sucesso de todos os alunos. Evidente que não se pode resumir a gestão democrática do ensino a intervenção que ocorre ou que se dá na esfera ou em nível escolar, pois ela perpassa toda a gestão educacional de um sistema de ensino. Mas, pensando a escola pública como espaço da intervenção imediata, com suas limitações e a complexidade dos seus problemas, a ideia de uma gestão democrática plena é tarefa que continua no mínimo desafiadora (VIEIRA, 2007).

Neste sentido Bruel (2010, p. 64) ao falar sobre a mesma temática, escreve:

Não é possível, por outro lado, criar expectativas sobre a gestão escolar democrática, esperando que ela possa se realizar plenamente em uma sociedade desigual e excludente. A escola não paira sobre a sociedade, e sim, está inserida em seu contexto e dela participa ativamente.

Embora contundente a afirmação da autora, claro está que a gestão democrática é apenas um espaço de intervenção, uma possibilidade que pode e precisa se articular com outras forças políticas da sociedade na perspectiva de uma educação pública

com qualidade social, objetivo maior de todas as políticas educacionais e da própria gestão. Há de se concordar com a ideia de que as mudanças mais profundas a ocorrer na escola, a democratização plena, serão frutos mais da pressão, das lutas sociais e mobilização externa do que propriamente de um movimento de dentro para fora partindo da própria escola (CHARLOT, 2009).

Ao recuperar e trabalhar alguns conceitos gerais básicos próprios da gestão, da política e da educação, ao escrever sobre alguns dos programas em curso no país ou mesmo sobre o formato atual do federalismo brasileiro e o regime de colaboração com base nas ideias de pensadores contemporâneos, acreditamos estar fazendo, também, um exercício básico elementar de apropriação de conhecimentos. Apropriar-se do funcionamento dos sistemas, das interfaces das políticas ente os entes federados é tarefa desafiadora e indispensável ao exercício da gestão democrática. Em que pese as contingências históricas de ordem material e política, onde se constituiu uma gestão que pensa, que planeja, que busca ampliar as interações da escola com a sociedade, que socializa com seus pares e colegiados não só as informações, mas democratização do poder local, muitos avanços e novas conquistas se tornam possíveis.

REFERÊNCIAS

AGUDELO, Germán Darío Valencia. Contribuciones de las políticas públicas al estudio del estado. **Semestre Económico**. Medellín, v 14, n^o 30, jul/dic, 2011, p. 87-104.

ALVES, Miriam Fábria; ALVES, Edson Ferreira. **Gestão democrática na educação básica: Políticas e formas de participação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 259-270, jul/dez. 2010. Disponível em: <<http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/85/319>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, 11 de nov. de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 12.05.2016.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei do Plano Nacional de Educação nº 13.005 de 25 de julho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www.etc.ufsc.br/file.php/1/cr/pretextos/8.html>> Acesso em: 10 dez. 2015

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. 1ª ed, Curitiba, Ibpex, 2010.

CARMO, Helen Cristina do; CORREA, Lycinia Maria. **O ensino médio no Brasil: Desafios e perspectivas**. Cadernos Temáticos: Juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o trabalho dos alunos**. FEB 17, 2011. Disponível em: <<http://nunosilvafraga.net/?p=2623>> Acesso em: 15.05.2016.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Federalismo e Financiamento da Educação: A Política do FNDE em Debate**. Federalismo e Políticas Educacionais. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_federalismopoliticas.pdf#page=80>. Acesso em: 15.05.2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A questão federativa e a educação escolar**. Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana (Orgs.). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>>. Acesso em: 15.05.2016.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 12.05.2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015.

MARQUES, Luciana Rosa. **Gestão democrática da educação: Os projetos em disputa**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 463-471,

jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/453/584>>. Acesso em: 13.05.2016.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: Referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARADA, Eugenio Lahera. Política y políticas públicas. In: SARAIVA, Henrique; FERRAREZI, Elisabete (orgs). **Política Públicas**, Brasília: ENAP, 2006.

PARO, Vitor. **Educação como exercício do poder: Crítica ao senso comum em educação**. 2ª ed. São Paulo, Editora Cortez, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Lei estadual Gestão Democrática do Ensino Público nº10.576 de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e dá outras providências. **Assembleia Legislativa**, Porto Alegre, 14 de nov. 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. RBPAAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>>. Acesso em: 12.05.2016.

CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E O PERCURSO FORMATIVO

Estelamaris Galiuzzi
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
profestelamaris@gmail.com

Claudecir dos Santos
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
claudecir.santos@uffs.edu.br

Resumo: O presente trabalho é resultado de estudo em curso que se insere no campo das políticas educacionais e das pesquisas acerca do currículo na educação básica. O objetivo central do trabalho é ampliar os olhares às imbricações *entre políticas públicas educacionais; proposta curricular de Santa Catarina e percurso formativo*. Para este momento, o trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, faz uma breve reflexão sobre políticas públicas e educacionais. Em seguida, trata da proposta curricular do Estado de Santa Catarina, da sua emergência na década de 1980, até a sua mais recente atualização no ano de 2014. Sobre a Proposta Curricular, a partir de uma análise documental, aborda o *percurso formativo* do aluno, tema proposto na última atualização da referida proposta. Por fim, fazendo referência ao assunto em análise, apresenta algumas considerações referentes à qualidade e a valorização da educação enquanto direito público.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação; Proposta Curricular; Percurso Formativo.

Introdução

O presente trabalho é resultado de estudo em curso que se insere no campo das políticas educacionais e das pesquisas acerca

do currículo na educação básica. Trata-se de um recorte de uma pesquisa não concluída sobre essa temática. Portanto, pode ser caracterizado como um ensaio que procura problematizar as políticas públicas e educacionais, entendendo-as como “Políticas de Estado”.

No decorrer do texto nos utilizamos de vários autores da contemporaneidade a fim de configurar uma reflexão dialógica e minimamente capaz de definir o que são essas políticas, como são gestadas e a quem se destinam na contemporaneidade. Com intenção de compreendermos mais de perto essas questões, traremos à baila a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC)¹ e o sentido de percurso formativo que ela apresenta.

Para dar conta do objetivo traçado, sem perder o foco da discussão, o trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira seção o texto faz uma abordagem às políticas públicas e educacionais. Sobre esse tema, destaca algumas definições, segundo autores e pesquisadores desta área, além de enfatizar implicações de tais políticas no campo social e educacional. Entre esses autores estão, Celina Souza (2006), Oscar Espinoza (2009), Eugenio Parada (2006) e Eloisa Höfling (2001). As contribuições desses autores não se restringem somente as suas obras, mais do que isso, quando eles se reportam a Lawell, Offe e Dye, referências em políticas públicas e educacionais, são as contribuições destes outros que também se fazem presentes.

Na segunda parte, o texto trata da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina. Em relação a esse assunto, o texto faz um

¹ Não estamos tratando a PCSC como uma política pública educacional. A Proposta Curricular é um documento, uma *proposta* de educação que se submete a uma legislação que rege a educação nacional. Entretanto, assim como outrora o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, foi significativo para os planos e metas para a educação naquele momento, entendemos que uma Proposta Curricular de um Ente Federado, a todo o momento, pode ser uma referência para criação de políticas educacionais.

Observação: a partir de agora, sempre que nos referirmos a Proposta Curricular de Santa Catarina, usaremos a sigla PCSC.

breve apanhado da história da proposta curricular, desde os primeiros movimentos na década de 1980 até sua última atualização no ano de 2014.

A terceira seção faz uma análise das discussões acerca dos conceitos de percurso formativo apresentados na PCSC. Nesta análise, enfoca as principais percepções do que seja um percurso formativo, e os principais entraves que dificultam ou impedem a sua promoção nas escolas de educação básica.

1. Políticas públicas e educacionais: definições e implicações

Iniciamos esta reflexão dialogando sobre as políticas públicas e suas definições. Para isso, encontramos em Souza (2006) algumas definições pertinentes como, por exemplo, o fato de a política pública enquanto área de conhecimento ter surgido nos EUA e ter rompido com a tradição europeia que se concentrava na análise sobre o estado e suas produções de governos. Segundo Souza, na América, surge enquanto conhecimento do mundo acadêmico e baseia-se no entender o “porquê os governos optam por determinadas ações” (SOUZA, 2006, p.22).

Os teóricos que tratam sobre políticas públicas são vários, entre eles: Laswell, Simon, Lindblom e Easton. Outro estudioso citado por Souza (2006), Dye (1978), a define como “o que um governo decide fazer ou não fazer” (DYE *apud* SOUZA, 2006 p. 24). Em termos genéricos, política se define como valores da sociedade que definem linhas de ação, ou, diz respeito à ação potencial de um governo. Em Parada (2006) encontramos a seguinte definição:

Una política pública de excelencia corresponde a aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones

institucionales, y la previsión de sus resultados (PARADA, 2006 p. 68-69).²

As políticas públicas, portanto, podem ser de governo ou de Estado. As políticas de Estado são de mais de um governo e/ou que envolvem um conjunto de poderes do estado, seu planejamento e execução (PARADA, 2006).

É em meio a tantas definições que surgem indagações como: é possível encontrar uma definição de política pública que compreenda e diferencie uma ação de governo de uma ação do Estado?

Os estudos mostram que não seria difícil diferenciar o que é uma ação de governo e o que é uma ação do Estado, não fosse o fato de que, de modo geral, uma política pública é compreendida como um campo no estudo da política que analisa o governo ou, um conjunto de ações do governo; ou ainda, a soma de atividades de um governo com influência direta na vida dos cidadãos, por essa razão, não raras vezes, são grandes as confusões e compreensões que surgem acerca dessas relações.

Entretanto, a questão maior talvez ainda esteja em compreender quais os benefícios das políticas públicas e os seus impactos para a população. A esse respeito Laswell observa que, “todas as definições assumem uma visão holística na perspectiva de que o *todo* é mais importante do que a soma das partes” (LASWELL *apud* SOUZA, 2006).

Com relação às políticas educacionais, suas implementações são assimiladas de formas diferentes em diferentes culturas e com diferentes abordagens teóricas (ESPINOZA, 2009). Para ele estas políticas estão fundamentadas em duas teorias: a teoria crítica que

² Uma política pública de excelência corresponde àquelas e fluxos de informações relacionadas a um objetivo político definido de forma democrática; os que são desenvolvidos pelo setor público e, frequentemente, com a participação da comunidade e pelo setor privado. Uma política pública de qualidade incluirá orientações ou conteúdo, instrumentos ou mecanismos, definições ou modificações institucionais e a previsão de seus resultados. (Tradução nossa).

atende aos segmentos menos privilegiados da sociedade com fim na justiça social; e a teoria funcionalista que provoca a intenção de ser imprescindível observar os fatores técnicos, analisando o custo-benefício, eficiência, efetividade e com objetivos claros. Em seus aspectos gerais, devem apresentar, implícita ou explicitamente, três elementos: justificativa ao problema abordado, propósito apresentado pelo problema educacional e uma teoria da educação que de sustentação ao propósito. O propósito pode partir do contexto educacional ou de segmentos sociais voltados à religiosidade, ética, tradições, leis... a escola, na sua função de preparar o aluno/cidadão através dos bens culturais e históricos, saberes acadêmicos e científicos, colabora para as ações coletivas na realidade social, seja para apoio ou contestação da conjuntura social. Para isso, deverá preferencialmente agir nas especificidades que lhe cabe. Suas dimensões são: a política implementada legalmente, a política na prática e a retórica da política vinculada a debates com propósitos nem sempre alcançáveis (ESPINOZA, 2009).³

Segundo Höfling (2001) as políticas sociais correspondem às ações sociais realizadas pelo Estado⁴ com a intenção de diminuir as desigualdades sociais, garantir melhor qualidade de vida para todos e garantir também os próprios direitos dos cidadãos. Estas políticas “tem raízes nos movimentos populares do século XIX, na oportunidade dos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais” (HÖFLING, 2001, p. 31). Então podemos considerar a educação como uma política social, mas na sua especificidade, é de responsabilidade do Estado e visa a manutenção das relações sociais de determinada formação social, ou seja, assume diferentes

³ Procuramos abordar de maneira sucinta os aspectos que Espinoza explicita no que se refere às políticas educacionais de acordo com os estudos do autor. Considere-se também que o estudo se encontra disponível apenas em espanhol, mas que dada sua importância, utilizamo-nos dele para este ensaio.

⁴ O termo Estado refere-se à federação - Brasil.

características de acordo com diferentes realidades (HÖFLING, 2001). O Estado, no sistema capitalista, possui interesses econômicos. Para o sociólogo alemão Claus Offe (1984), o Estado atua como um mecanismo de regulação das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas e sua atuação se efetiva em manter a divisão de classes. Resultante disso, a educação passa a ser de interesse de controle do Estado e, sendo ela uma política social, parece aceitável e lucrativo manter o controle sobre as massas populares. Na sociedade capitalista, as ações e políticas da educação não são tomadas automaticamente, são antes resultados de embates, lutas, divergências de grupos e pensamentos e que, não incomuns, regam movimentos e resultados nem sempre positivos do ponto de vista do marxismo e da sociedade socialista (OFFE *apud* HÖFLING, 2001).

Todos estes aspectos dizem respeito à cultura a qual a sociedade está pautada. E esta cultura acaba por definir, indiretamente, os caminhos, sucessos e fracassos de uma sociedade. “Mais do que oferecer ‘serviços’ sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais” (HÖFLING, 2001 p. 40). Considerando a educação um direito público e como um meio de ascensão pessoal e social, é que contextualizaremos a seguir a história que constitui a PCSC, importante mecanismo que constitui parte da história da educação neste estado.

2. A proposta curricular de Santa Catarina: contextualização e momento político (1988-2014)

Neste fragmento, contextualizaremos a PCSC enquanto política educacional e versaremos sobre a história de sua criação, de 1991 até sua última versão revisada em 2014, numa iniciativa da SED⁵ com considerável participação dos professores da rede estadual de educação e de professores universitários de diversas

⁵ A sigla SED representa a Secretaria do Estado da Educação-SC.

universidades. Antes, porém, de dialogarmos sobre a primeira versão e os primeiros cadernos pedagógicos, gostaríamos de destacar que os movimentos referentes à primeira edição da PCSC já vinham ocorrendo bem antes de 1991 (motivo pelo qual citamos no resumo, década de 1980).

Depois de mais de vinte anos de Regime Militar, o estado de Santa Catarina, assim como todo o território nacional, estava passando por momentos políticos delicados na tentativa de estabelecer uma sociedade mais justa e livre das amarras do período ditatorial. Por essa razão, a PCSC não se constituiu, na época, um fato isolado. A fundamentação teórica da PCSC, aliás, está fundamentada em autores que, naquele momento, representavam uma possibilidade para se pensar em uma formação humana integral e democrática.

A PCSC também não se constituiu como um fato isolado. Ou seja, nas décadas de 1980 e 1990, vários estados membros buscavam estabelecer novas reformas educacionais, entre eles, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, todos na tentativa de mudanças curriculares que atendessem as demandas do novo “modelo social” que ora se iniciava.

Somado a estes fatores, estava a necessidade da redemocratização do ensino público e a garantia do acesso com dignidade. Todos estes embates aconteceram em meio a muitos e conflituosos movimentos sociais, pois renasciam os movimentos pela igualdade, pela liberdade de expressão e em especial os movimentos grevistas dos professores catarinenses (PAIM, 2007).

Em 1980, o Brasil iniciava seus primeiros passos rumo a uma sociedade teoricamente mais democrática, mas na prática os discursos se convertiam em movimentos desenvolvimentistas⁶. Porém, com a demanda industrial, o estado precisou readequar

⁶ Considera-se ‘movimentos desenvolvimentistas’ projetos de governos conservadores que preservam uma estrutura de poder sobre a qual sempre estiveram pautados e que, inegavelmente, produzem altos custos ao Estado (DRAIBE, 1995, p.208).

ações educacionais para que atendessem às novas exigências. Nestas iniciativas do estado, estiveram sempre presentes as relações de poder que Goodson (2002) considerava como forças que “insinuando, induzindo e coagindo, mas como definidoras e reprodutoras das categorias de conteúdo, o papel e atividade das quais a prática das escolas deve se aproximar a fim de alcançar apoio e legitimação (GOODSON *apud* PAIM, 2002 p.108).

Consideraremos também a necessidade emergente das políticas de reestruturação da educação que encontram na PCSC a oportunidade de manifestação e participação popular, em especial dos professores da rede pública de ensino. Um dos objetivos da implementação desta proposta está pautado na necessidade de superação da visão fragmentada da educação catarinense. De acordo com Paim, a construção desta proposta teve a influência da *teoria crítico social dos conteúdos* embasada no *materialismo histórico dialético* iniciada por Gramsci e fundamentada filosófica e sociologicamente Marx (1859). Estes fundamentos trazem ao palco um sujeito nem sempre lembrado e historicamente marginalizado, oportunizando uma educação mais humana e democrática (PAIM, 2007).

As informações sobre a PCSC foram retiradas na página da Secretaria de Estado da Educação e de outros documentos constantes nas referências. As primeiras reflexões aconteceram ainda no governo de João Figueiredo num momento de transição do Regime Militar para a democracia. Em 1988, a SED lança o Plano de Ação que reorganizava o currículo e as metas da educação e que antecedeu a primeira versão da PCSC. Em 1991, a SED reuniu a equipe técnica e alguns professores da rede para a elaboração da proposta.

Foi nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que foi resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição

das concepções educacionais derivadas desse marco teórico (SANTA CATARINA, 1998 p. 07).

Esta primeira elaboração da PCSC, organizada em três cadernos (1988, 1989 e 1990), rendeu ao grupo responsável pela sua elaboração, conflituosos embates de ordem teórica, metodológica, ideológica e prática, motivos fortemente marcados pelas origens culturais do grupo e pela realidade social e instabilidade econômica pelas quais o Brasil vivenciava na época. Santa Catarina era governada por Pedro Ivo Figueiredo de Campos.

A segunda versão da PCSC data entre os anos de 1995 a 1998. Em meio a diretriz da construção de um “Estado de Qualidade”, a nova versão da proposta se caracteriza por um aprofundamento deste marco teórico. Foram incorporadas as temáticas transversais como meio ambiente, etnias e sexualidade, na intenção de superar possíveis posturas lineares contidas na versão anterior. Foi composta por três cadernos: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente, atendendo algumas demandas do Congresso Internacional de Educação ocorrido em 1996.

Outra atualização da PCSC ocorreu entre 1999 a 2003. Foram produzidos os cadernos “Tempo de Aprender” e os fascículos denominados de *Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas*.

Entre os anos de 2003 a 2005, promoveu-se a intensificação das reflexões, discussões, sistematização e socialização da proposta. Foram então constituídos seis grupos de trabalho que construíram, a partir do eixo temático central e do referencial teórico, os cadernos voltados à *infância, à alfabetização e letramento, à educação e trabalho, educação dos trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens e adultos*. O principal objetivo foi de proporcionar um referencial teórico que possibilitasse a flexibilização e adequações das ações metodológicas dos docentes da educação básica do estado de Santa Catarina.

Após alguns anos, as discussões foram retomadas atendendo as demandas sociais e as novas diretrizes do Ministério da Educação.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador (MEC, 2013 p. 33).

O novo momento exigiu mais encontros e discussões e, mais uma vez, professores, técnicos da secretaria de educação, coordenadores, assistentes em educação, assistentes técnicos pedagógicos foram convidados através de edital público, para fazer parte deste importante momento que culminou na versão do caderno de 2014 intitulado *Proposta Curricular de Santa Catarina Formação Integral na Educação Básica*. O caderno é composto por dois eixos principais: *Educação Básica e Formação integral e Contribuições das áreas do conhecimento para a educação básica e a Formação Integral*. Uma das novidades desta edição da PCSC diz respeito ao *Percurso Formativo* do educando, aspecto ao qual nos deteremos a seguir.

3. Percurso formativo do aluno abordado na Proposta Curricular de Santa Catarina

Pensar um currículo organizado e não fragmentado faz parte das demandas dos novos tempos. A atualização da PCSC no ano de 2014 propõe abordagens e ações metodológicas que visem a ampliação do conceito de currículo e da função da escola frente aos novos desafios postos. Um dos desafios alargados nesta proposta é o de pensar o percurso formativo⁷ do aluno na Educação Básica

⁷ Na atualização da PCSC-2014, o percurso formativo é compreendido como “processo constitutivo e constituinte da formação humana [...] que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica” (PCSC, 2014, p. 31).

enquanto processo contínuo que, necessariamente, transcendam os componentes curriculares e em diálogo constante com as diferentes culturas. O percurso formativo do aluno não está dissociado da sua formação integral uma vez que acolhe e relaciona o ser humano em sua concepção ontológica desde os primeiros meses de vida social. Os aspectos de sua formação estão vinculados aos saberes cotidianos relacionados às primeiras experiências sensoriais e aos primeiros contatos com o meio social, em vivências individuais e coletivas. Porém, é na escola que estes saberes adquirem um caráter sistêmico e acadêmico em que a biografia individual é construída na dinâmica das atividades humanas, assim como o são nas categorias do cotidiano (PCSC, 2014).

A escola enquanto espaço social de convivência promove o encontro do saber cotidiano com os saberes sistematizados e validados cientificamente. Este encontro é proposital, aprofunda e amplia a capacidade de compreensão pelo sujeito, perpassando pelo processo e pelo seu percurso de formação. Importante aqui é compreender que os conceitos sobre saber *cotidiano* e *saber sistematizado* não fluem de forma linear e isoladas e que ambos concorrem para promover resultados que promovam mudanças nos primeiros conceitos tidos como *saberes cotidianos* (PCSC, 2014).

A formação dos conceitos, mencionados por Vygotski (1993), tem uma dimensão reestruturadora em,

Criar estruturas para saltos qualitativos, antecipando-se ao desenvolvimento dos sujeitos. Daí a importância da ação pedagógica que vise às atividades que desenvolvam a análise e a generalização na busca da atenção voluntária e da memória lógica, buscando as características fundamentais e diferenciadoras das funções superiores da consciência: a intelectualização (pensamento teórico) e o domínio, ou seja, a tomada da consciência e a voluntariedade (VYGOSTKI *apud* PCSC, 2014 p. 37).

A escola desempenha função determinante neste processo de tomada de consciência e de formação do pensamento teórico. Para Vygotski (2007) a escola é responsável pelo processo de mediação e é neste espaço que se reúnem sujeitos que interagem e nesta interação

ocorre a elaboração dos conceitos que ele denomina “ato criador”. Este processo configurado como aprendizagem é garantido perante o acesso público e gratuito enquanto direito comum a todo cidadão. Porém, o que nos leva a reconsiderar as possibilidades deste percurso aqui discutido sofrer alterações nem sempre esperadas ou planejadas no interior da escola? As situações de superação de limites impostos pelas disciplinas curriculares podem se configurar como uma alternativa de viabilizar um percurso efetivamente contínuo?

Em todos estes aspectos há de se considerar as condições de implementação de tais estratégias em que os aspectos culturais, sociais, políticos, de permanência e desistência do aluno; as condições de superação da condição posta ao professor a pensar a rotatividade e a alta carga horária ao qual este precisa assegurar para permanecer na profissão e a garantia de seus direitos conquistados, concomitante a um plano de carreira que valorize a ação de ensinar e formar opiniões e que oportunize a formação inicial e continuada de qualidade, se configuram barreiras a ser superadas para a efetivação de um percurso verdadeiramente formativo para alunos e professores.

4. Considerações finais

A educação é um direito público garantido constitucionalmente. O elevado grau de democracia de uma sociedade está atrelado ao sucesso educacional de seu povo e este sucesso vai além de meras reciclagens e de técnicas renovadoras de ações pedagógicas (DUARTE, 2004). Mais do que isso, os elevados índices brasileiros no que se refere às dificuldades de ensino e aprendizagem nos fazem refletir sobre algo maior. Talvez sejam necessárias medidas de caráter político que valorizem a cultura entendida aqui em seu termo mais elevado e a prioridade no atendimento as questões educacionais tão desejadas pelos educadores que se configuram na prática diária da profissão.

Pensar uma sociedade democrática pautada na prioridade à qualidade das políticas públicas é nos reportarmos a melhores condições de educação que perpassa desde as singularidades da sala de aula e do fazer pedagógico até os processos de gestão escolar. Todos os segmentos escolares juntos, adequados as políticas de excelência, necessariamente tendem a elevar o grau de qualidade educacional.

Ações como a de revisar as propostas de educação dos estados e adequar às demandas sociais e culturais constituem um importante passo para avançarmos rumo a uma sociedade que valorize a educação escolar e a escola, em seu sentido mais estrito.

As políticas educacionais tem avançado consideravelmente nas últimas décadas em especial com relação ao direito à educação, ao acesso e permanência do aluno nos ambientes escolares. Os novos direcionamentos dados ao acolhimento e às novas demandas das práticas pedagógicas tem tomado dimensões mais democráticas e menos discriminatórias, atendendo às necessidades emergentes da nova sociedade. O Brasil vive um de seus momentos mais delicados e mais do que nunca é preciso fazer valer o direito à livre expressão, ao livre arbítrio e aos direitos humanos conquistados as duras penas e que deverão ser preservados com todas as forças possíveis. A escola, mais uma vez, configura-se como palco central de interesses por ser ela um significativo segmento formador de opiniões.

Agradecimento:

Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina UNIEDU
Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES (agência financiadora).



Referências

- DUARTE, Clarice S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em perspectiva**, n. 18(2), 2004, p. 113-118
- ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.17, n.8, abril 2009.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1989.
- GOODSON, Ivor F. Entendendo a reforma da escola: novas iniciativas de reestruturação. **A invenção da escola**, o melhor do bolando aula. Gruhbas, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 37-58.
- HÖFLING, Eloisa M. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas: **Cadernos Cedes**, a.21, n.55, nov.2001.
- MEC, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Brasília, 2013
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade** / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007 p.33.
- PAIM, Aínda Rotava. **Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1888-1991: políticas e textos**. 2007.202 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de Educação Caompinas, São Paulo: 2007.
- PARADA, Eugenio L. Política y políticas públicas. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (orgs.). **Políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2006.
- SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC)**. Florianópolis, SC. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/> Acesso em: 26 de abril 2014.
- _____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, Autores Associados, 34ª ed. rev. 2001.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, UFRGS, IFCH, ano 8, n° 16, jul/dez. 2006, p. 20-45.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE INTRODUTÓRIA

Ieda Pertuzatti
PPGE-Unochapecó
ieda.pertuzatti@unochapeco.edu.br

Ivo Dickmann
PPGE-Unochapecó
educador.ivo@unochapeco.edu.br

Resumo: O presente artigo relata o resultado parcial da pesquisa em uma das etapas do Ensino Fundamental, o primeiro ciclo, conjunto dos três primeiros anos (1º, 2º e 3º Anos), que é a fase responsável pela estruturação e concretização da alfabetização e letramento das crianças. Nosso olhar foi para os documentos, programas e leis que dizem respeito a esta parcela significativa e norteadora da aprendizagem da leitura e escrita dos sujeitos, que merece uma atenção efetiva do Estado tendo este a pretensão de superar a característica histórica do analfabetismo no Brasil. Desse modo, para a presente pesquisa delimitou-se como elemento de estudo os documentos (leis) gerais da educação posteriores a 1996, ano de aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dialogando com a Base Nacional Comum Curricular em construção desde o ano de 2015 e sua possível afinidade com a legislação vigente do Ensino Nacional Brasileiro.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Política Pública.

1. Introdução

A educação básica é hoje um objeto de múltiplos interesses, encontra-se em uma sociedade que carrega o peso da desigualdade social e econômica, consequências de um modelo de produção

capitalista que influencia diretamente nas políticas públicas educacionais, tornando como desafio a oferta da educação para todos, mas também a garantia da qualidade desta oferta, voltada para uma sociedade de direitos, mais justa e democrática. Propõem-se com a presente pesquisa, através de leituras e estudos sobre os documentos que dizem respeito à alfabetização e letramento, encontrar os pontos convergentes e divergentes entre estes documentos, tencionando as propostas destes documentos oficiais com a garantia de uma educação de qualidade para todos, proposta na Constituição de 1988.

Trata-se de uma pesquisa dos documentos que englobam as diretrizes políticas do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, bem como o impacto e o destino possível para a educação do primeiro ciclo que compõe os três primeiros anos do Ensino Fundamental, responsável pela alfabetização e letramento dos educandos de seis a oito anos. Faremos uma breve estruturação histórico-metodológica dos principais programas, leis e políticas que regem e identificam esta parcela da educação básica no Brasil, mais especificamente dos documentos posteriores à Lei de Diretrizes e Base de 1996 (LDB).

Direcionaremos nossa atenção num documento em especial e mais recente de todos que é a redação preliminar da Base Nacional Comum Curricular que estava disponível para a consulta, análise, contribuição e participação pública, até o dia 15 de março de 2016 e deverá ser aprovada em julho de 2016. A necessidade de se formular uma nova Base Nacional Comum Curricular com a participação social está sinalizada no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), em sua meta nº 7.1, e também no art. 26 da LDB (Lei 9.394 de 1996), além de sua presença na Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Alguns pressupostos servem de amparo para esta pesquisa e dão os fundamentos teóricos e metodológicos para a elaboração da análise do conteúdo dos documentos legais nacionais que regem a Educação Básica no seu eixo do Ensino Fundamental anos iniciais, permitindo uma elaboração comparativa de seus pontos convergentes e divergentes no que dizem respeito à garantia da alfabetização e letramento dos educandos neste período escolar, entre eles estão:

Políticas Educacionais: A sociedade enquanto forma de organização dos indivíduos, que se relacionam e constituem instituições que colaboram com a sua vivência em comunidade, admite a criação de leis que regem e profere sobre o caminhar social, na busca de igualdades de direitos e deveres, ao bem coletivo, este movimento que designamos de política, influenciado por fatores econômicos, culturais, históricos e de poder, também é encontrado na educação, que vão direcionar, esculpir e planejar a educação de uma Nação. Uma educação pública e de qualidade depende de políticas educacionais que lhes favoreçam na construção da autonomia, na inclusão e no respeito à diversidade. (APPLE, 2000; GIROUX, 1999; OLIVEIRA, 1995; SAVIANI, 1987; 2002).

Alfabetização e Letramento: Os termos alfabetização e letramento são recentes nas salas de aula e nos documentos oficiais que regem a educação básica do Brasil. O desenvolvimento de uma nação acompanha o desenvolvimento da sua educação, e a educação tem seus pilares na leitura e na escrita. A importância de se compreender o processo e justificar a alfabetização e o letramento se resume na qualidade da educação inicial dos educandos. (FREIRE, 1983; 2011; SOARES, 1998; 2015).

Educação: A existência da educação se firma na necessidade do ser humano que está no mundo, com o mundo e com os outros, para se humanizar, para ele se encharcar de sentido nas ideias, no conhecimento. A realidade precisa ser pesquisada, é o que dá razão ao conhecimento. O ser humano, então, busca através

do conhecimento a razão da realidade. A educação só existe porque nascemos incompletos e somos educáveis, somos sujeitos políticos e pedagógicos. (BRANDÃO, 1985; FREIRE, 1983; GADOTTI, 1981).

Escola: é uma instituição historicamente construída que participa cada vez mais na vida das crianças e cada vez mais cedo, é um espaço de vivências, de relações, de construções, de encontros e desencontros. O atual cenário de mudanças e reconstruções da realidade social acentua ainda mais a importância da escola, esta precisa além de dar ênfase na aprendizagem dos conhecimentos científicos, zelar pela formação dos valores, ser alegre, inovadora, humanizadora. (FORQUIN, 1993; GADOTTI, 1995; SNYDERS, 1998).

2. Políticas Públicas Educacionais

Não desconsiderando os movimentos educacionais anteriores e confirmando a importância destes no desenvolvimento da Educação no Brasil, percebemos, porém uma abordagem mais efetiva no contexto da Educação após a publicação e aprovação da LDB de 1996. O assunto aparece nas mídias, envolve professores, pais, educandos, o setor econômico e a sociedade em geral, mobilizando também o setor público e os responsáveis pela gestão da Educação. Muitas políticas e programas estão sendo criados e incorporados ao dia a dia escolar. Talvez sejam respostas às tantas lutas e movimentos sociais por uma educação emancipatória, que recheiam a história da educação brasileira, na busca de uma qualidade feita por todos e para todos, de uma formação social mais justa, igualitária, autônoma, solidária, democrática, crítica e reflexiva, decorrentes de muitos estudos e persistência daqueles que acreditam em uma sociedade mais humana, que respeita a diversidade, vislumbrando um horizonte para a tolerância, a compreensão, o respeito e o combate às desigualdades sociais.

Já afirmava Brandão (1985, grifos nossos): *ninguém escapa da educação*. Não conseguiremos encontrar uma única forma ou modelo de educação, bem como um único lugar que ela possa acontecer, ela acontece na escola, na família, na rua. A educação é moldada pela sociedade e molda a sociedade também, ela participa na construção de um modelo de homem. Sendo uma *fração do modo de vida* a educação acontece nos grupos sociais e nestes ajuda a consolidar as transformações. Ela acontece nos mais variados lugares, não só nas escolas, *sua missão é transformar sujeitos e mundos em algo melhor*. Brandão ainda complementa com a preocupação de que a educação pode acometer de dois lados, assim como pode melhorar as pessoas e o mundo também pode realizar o processo contrário, tudo depende da forma como é utilizada, por quem é utilizada e para quem será indicada. Nesse sentido, Beisiegel (2010, p. 117) também concorda que:

É, pois, razoável afirmar que a ênfase em todas essas manifestações incide sobre a dimensão política das práticas educativas. É evidente essa perspectiva política presente, entre outras, nas observações sobre os conteúdos do ensino, na defesa da necessidade de participação coletiva na construção do saber e em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, na relação proposta entre educação escolar e formação de sujeitos críticos com plena possibilidade de atuação na vida social, nas afirmações sobre a construção de solidariedade de classe.

Acredita-se em um ideal, uma utopia que é a exploração de novas possibilidades para a educação Brasileira para se atender a tão almejada educação pública gratuita para todos e de qualidade, e isto só será possível alcançar com todos os programas, políticas e leis indicando o mesmo caminho a ser seguido (tolerante, flexível e humano) e é ele que se pretende investigar com a presente pesquisa. Mencionando Freire (2001), a educação não é um processo neutro, sendo assim não pode ser desligada do processo político, ela precisa ser comprometida com a sua própria qualidade, com a qualidade de vida das pessoas, ser semeadora de igualdade e respeito, para ser uma educação democrática precisa respeitar a voz dos seus envolvidos, da sociedade, descentralizando as decisões, democratizando o poder.

3. Alfabetização e Letramento

Frente ao já exposto, desafiados pelos documentos oficiais e os programas educacionais, emergiu no contexto da pesquisa a seguinte pergunta: Quais são as convergências e divergências nas orientações das Políticas Públicas, dos Programas Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular no que tange o processo de alfabetização e letramento no Brasil?

Percebe-se que o problema apresentado é resultado de um ponto de partida que se fez pertinente com a vivência em sala de aula e a necessidade de se compreender e melhorar a prática do docente. Segundo Gamboa (2013, p. 97): “As perguntas poder-se-ão originar perante o mistério, a curiosidade, a indagação, a suspeita e a dúvida com relação a um fenômeno ou a um objeto”. Outras indagações se fazem necessárias no complemento desta pergunta: (a) Quais são os principais documentos, leis e programas que regem a Educação Básica Nacional, mais precisamente das Séries Iniciais do Ensino Fundamental? (b) Que diálogo estes documentos, nacionais, estaduais e municipais estabelecem com a Base Nacional Comum Curricular? (c) Quais as ideologias que se apresentam para o processo de Alfabetização e Letramento dentro dos programas e leis citados nesta pesquisa? (d) Qual é a base teórica que pode ser observada nestes documentos e que dá sustentabilidade para a educação brasileira, após 1996?

Encontra-se uma grande necessidade de se dialogar com os professores, sobre essas novas políticas, o que cada uma representa, o que objetivam, quais os seus propósitos. Com esta premissa, então, nos ocorre à necessidade de realizar um debate em torno da regulamentação de uma Base Nacional Comum Curricular brasileira e seus diálogos com as demais políticas públicas e programas educacionais já existentes bem como as mudanças e as consequências visíveis que poderão acometer o Ensino Fundamental Anos Iniciais quando da regulamentação, efetivação e cumprimentos de tais documentos.

Veio então, com a alfabetização a partir dos seis anos de idade definido pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010, as divergências de informações neste período, “tem que ensinar a ler no primeiro ano”, “o primeiro ano é a sequência da educação infantil, não se pode alfabetizar ainda”; esse processo, que apesar de ter-se iniciado ainda em 2004, concretizou-se em 2010, com a definição do ensino fundamental de nove anos, demorou para ficar claro entre os professores, apesar de já estar previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e sendo uma das metas do PNE vigente (2001-2011), que objetiva que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe fossem matriculadas na escola no Ensino Fundamental. Outro fator que nos faz pensar com mais dedicação às Políticas Públicas Educacionais, um movimento tão importante e decisivo nesta fase de escolarização, e que de fato não estavam sendo repassadas essas informações aos professores com a devida e necessária clareza para a continuidade do processo.

Em 2013, com a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pelo município é que nós professores começamos a compreender o processo de Alfabetização e Letramento, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Grandes mudanças estavam e continuam ocorrendo no território da educação brasileira, decorrentes em grande parte das mudanças que acometem as políticas e programas e, acompanhar essas mudanças acaba sendo uma rotina ausente nas escolas nacionais, percebe-se também a cultura que se concretiza no terreno das Políticas Brasileiras: “[...] que, por pressões da sociedade civil, se possa chegar à aprovação de leis de interesse da população sem que, entretanto, como tem ocorrido frequentemente no Brasil, tais leis ganhem plena vigência [...]” (SAVIANI, 1987, p. 03).

As mudanças já mencionadas no Ensino Fundamental deram uma nova visão para a fase de alfabetização das crianças, que passou a ser defendida em um ciclo dos três primeiros anos do ensino fundamental. Para aproximar os professores alfabetizadores a essa nova normativa, o MEC criou um programa de alfabetização

na Idade Certa, o PNAIC, ou Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, acordado entre Estado, estados e os municípios.

A partir desse novo olhar sobre o tempo de alfabetização da criança, novos conceitos sobre ensino e aprendizagem foram sendo apresentados aos professores alfabetizadores, alguns foram reinventados, outros descartados. Os principais que irão acompanhar o nosso diálogo é o conceito de Alfabetização e Letramento, presentes nos discursos nacionais. Faremos um breve descrito sobre ambos para ficar clara a ideia que está sendo proposta pelo MEC, para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita no nosso País.

Referenciamos-nos em Magda Soares (1998) para fazer a descrição desses dois elementos: quando nos referimos à alfabetização estamos indicando a aprendizagem e o domínio do código alfabético, ou seja, o estudante aprendeu a decodificar o código, e com ele a tecnologia da escrita, possui domínio sobre a escrita alfabética e habilidades para utilizá-la na leitura e na escrita. Já para o termo letramento, designamos a capacidade e competência de além da tecnologia escrita que o sujeito seja capaz de fazer inferências, relacionamentos com a sua realidade, através da leitura e escrita, disse do sujeito capaz de ler, interpretar, produzir e utilizar a leitura e escrita em seu convívio social. Ainda segunda Soares (1998, p. 47): “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.”

Para Paulo Freire (1983), esta relação já se fazia presente e era importante na alfabetização de adultos por ele ministrada, pois encontramos sua preocupação em alfabetizar para a liberdade, através de uma prática respeitosa com o alfabetizando, que respeite o seu espaço e o seu conhecimento, demonstrando a preocupação em utilizar deste princípio para promover a aprendizagem, sempre em busca da autonomia e da construção da consciência do

indivíduo do lugar que ocupa e do seu papel nesta sociedade. Conforme Weffort (1983, p. 06):

Eis aí um princípio essencial: a alfabetização e a conscientização jamais se separam. Princípio que de nenhum modo necessita limitar-se a alfabetização, pois tem vivência para todo e qualquer aprendizado. A alfabetização merece destaque por ser o campo inicial do trabalho do autor, onde se encontra a maior parte das experiências, além de que é um tema de maior relevância social e política no Brasil, como em muitos outros países do Terceiro Mundo. O aprendizado das técnicas de ler e escrever ou o das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes (bem como o aprendizado das ideias de um programa de ação), – enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.

A importância e a atualidade do problema em pauta justificam esta pesquisa que em termos teóricos, busca por respostas específicas, mas com a pretensão de que não são esgotadas dentro de um horizonte de questões que envolvem as políticas públicas educacionais que se referem ao Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e seus diálogos com o chão da escola, buscando evidências da ocorrência de convergências e divergências entre os documentos que fazem parte da legislação de ensino no país. Partindo da problematização apresentada, essa pesquisa ainda tem pela frente o desafio de realizar uma análise comparativa das convergências e divergências entre as Leis e programas gerais da Educação, especificamente das que regem o Ensino Fundamental nos anos iniciais, realizando um comparativo com o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular apresentado no ano de 2015, buscando compreender melhor essas tensões.

4. Da LDB à BNCC

Considerando a complexidade histórica da educação brasileira, bem como a diversidade de documentos, leis e programas já criados pelo Sistema Nacional de Ensino,

recortaremos para análise os três primeiros Anos do Ensino Fundamental, responsáveis principalmente pela alfabetização e letramento, considerado pelo MEC como ciclo de alfabetização. Os documentos, leis e programas que serão mencionados num âmbito geral apresentam-se individualmente num emaranhado de conceitos e elementos que pretendemos desvencilhar mais adiante com o decorrer da pesquisa. No momento, faremos uma breve apresentação do território que nos dispomos a pesquisar, um recorte que emerge da LDB de 1996 à BNCC de 2016 (segunda versão preliminar).

Lembramos que alguns documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Resolução 4 de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, as incumbências do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a LDB e o Sistema Educacional Brasileiro, também serão documentos norteadores, porém, não serão detalhados, apenas averiguados e citados quando surgir necessidade.

A Educação Básica Brasileira vai ser organizada com a LDB e nesta, a educação passa a ser constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa organização das etapas desse nível da Educação Brasileira possibilitou uma maior articulação entre as Políticas Públicas Educacionais, que podem ser pensadas de forma a expandir a qualidade educacional em todas as fases. Nossa atenção será voltada para os documentos que trazem direta ou indiretamente em seu conteúdo questões norteadora ao processo de alfabetização e letramentos. Nesse movimento, alguns documentos se sobrepõem a esta análise:

- **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:** fixadas e articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, o documento que responde pela resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. As novas diretrizes foram então elaboradas e incrementadas no conjunto

de obras que compõe as políticas de gestão da educação, uma participação social nessa construção foi assumida. Dos seus objetivos ressaltamos *a priori* a busca de se desenvolver uma aprendizagem plena e de qualidade, que respeite as diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas, bem como a sua colaboração na construção dos projetos pedagógicos das escolas, uma nova realidade nos sistema de avaliação e monitoramento, além da garantia de nove anos de duração do Ensino Fundamental.

- **Plano Nacional de Educação (PNE):** previsto na LDB de 1961, o primeiro Plano Nacional de Educação, coordenado por Anísio Teixeira não foi implementado devido o golpe militar de 1964. Somente em 2001 é que PNE teve seu espaço assegurado, após sua aprovação pelo Congresso Nacional, sua legitimidade de dez anos, proporcionou a elaboração do atual PNE, conferido sob a lei do PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014). O atual plano compreende 20 metas, elaboradas com a colaboração da sociedade civil e estudos de diversos atores.
- **Plano Estadual de Educação (PEE):** a Lei n. 13.005/2014 teve dois ensaios em 2002 e em 2004, mas ambos foram arquivados, mas depois da aprovação da Emenda Constitucional 59/2009, onde os Planos de Educação ganham superioridade sobre os planos plurianuais. No ano de 2009 um grupo composto por técnicos representantes da Secretaria de Estado da Educação (SED), da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e das Gerências de Educação (GEREDs), em fevereiro de 2014 elaboram o novo Plano Estadual de Educação com vigência decenal (2015/2024).
- **A Proposta Curricular de Santa Catarina:** atualizada em 2014, partiu de Propostas anteriores, a primeira de 1988 a 1991, e o caderno com vigência de 1998 a 2005. A proposta aprovada apresenta certo pluralismo teórico-metodológico, citado no documento, devido à diversidade de ideias e abordagens características dos colaboradores. O principal desafio proposto

é a contribuição do documento visando à aproximação teórico-metodológica encontrada nas salas de aula e a gestão escolar.

Originária de sementes plantadas pelos idealizadores da Educação Nova de 1932, a Base Nacional Comum Curricular é o mais recente documento da Política Educacional, já esperado há anos e previsto ainda na LDB de 1996, apareceu no Art. 5º, alínea XIV da segunda Constituição da República de 1934 como competência privativa da União de “traçar as diretrizes da Educação Nacional”, e cuja perspectiva é a de organizar a educação brasileira, para a sociedade brasileira.

O documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular apresentado para a sociedade em 2015, partindo do Plano Nacional de Educação de 2014, que sinalizava dois anos para a conclusão e aprovação de uma Nova Base Nacional Comum Curricular (Lei nº 13.005/2014, PNE, meta n.º 7.1). Elaborado por alguns dirigentes e profissionais da educação, o primeiro ensaio publicado era direcionado, mas com a intenção de respeitar as peculiaridades de cada instituição, em cada Município, em cada Estado, sua primeira apresentação tinha como objetivo arrecadar contribuições de todos os seguimentos para, então, retornar para o grupo gerador ainda em 2015, o qual analisaria as contribuições para fazer os ajustes necessários, a data prevista para a sua publicação oficial é junho de 2016. Sua conclusão vem com o objetivo de responder uma pergunta que permeia as escolas brasileiras: o que todos os estudantes brasileiros precisam e têm o direito de aprender? Vista atualmente, pela classe envolvida, como a melhor oportunidade já vivenciada para definir o que o País quer que todos os seus estudantes aprendam e entendido como o principal movimento na Política Curricular Nacional, e que envolva em suas escolhas interesses pedagógicos, epistemológicos e políticos. A ideia de se adotar uma Base Nacional Comum não é consenso entre os especialistas da educação, pois há dúvidas se esta é a melhor forma de realinhar todo o sistema educacional. Segundo Cossio (2014, p. 1578): “A proposta de uma base nacional

pretende, segundo o governo, além de definir com mais clareza o que se espera que os alunos aprendam nas determinadas fases escolares, guiar o processo de avaliação e da formação de professores.” Sendo este um possível primeiro passo a ser dado para se promover melhorias na educação, pois se acredita que esta construção poderá também contribuir para a elaboração de um Sistema Nacional de Educação, conforme sugere a segunda versão *on line* da BNCC.

Encontramos também dois programas criados nos últimos anos com a finalidade de ampliar e desenvolver a educação diretamente envolvidos com o Ensino Fundamental Séries Iniciais no ciclo de alfabetização, O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) acordado pelos Estados e municípios, que concluiu o seu terceiro ano consecutivo de formação continuada aos alfabetizadores em 2015. O programa vem refletindo sobre uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, ou seja, até os oito anos de idade, destacando a efetivação dos direitos de aprendizagem.

Outro programa é a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, realizada no terceiro ano das séries iniciais com o objetivo de mensurar a aprendizagem dos educandos inseridos no terceiro ano, bem como avaliar e refletir sobre a práxis (e a estrutura disponibilizada para) do professor nestes três primeiros anos.

5. Considerações Indicativas

Percorrendo o esboço desta pesquisa, ainda exploratória e introdutória, fica-nos clara a presença de uma história nacional de educação bastante conflituosa. Porém, é possível observar o quanto ela já evoluiu e o quanto ainda podemos melhorar quando do horizonte de uma educação plena, democrática e de direitos, para todos os cidadãos. O vislumbre desta educação já encobria os

horizontes dos principais educadores que pensavam a educação do Brasil desde o século XIX.

Não é difícil localizar o papel e a influência das políticas públicas neste processo, bem como as ideologias que perpassaram por este processo de construção educacional no Brasil. Fica nítida também a importância de se ter uma política bem elaborada, garantindo os direitos de aprendizagem e uma construção crítica dos estudantes para efetivar essa educação.

Nosso itinerário até aqui já nos permitiu observar que tais documentos, leis e programas encontram-se com facilidade nos *sites* dos governos e que são vários documentos. Também é possível constatar em um primeiro momento que existe uma preocupação mais recente por parte do governo em consolidar nas escolas brasileiras um processo íntegro de alfabetização e letramento. Resta-nos agora verificar, se todos estes documentos, todo esse empenho por parte do Ministério da Educação, encontra-se em consonância entre si, para tanto cabe tencioná-los com o mais novo documento nacional de educação que é a Base Nacional Comum Curricular, que se encontra em processo de conclusão. Este é um desafio ainda a ser enfrentado na sequência da pesquisa.

Referências

- APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA): Documento Básico. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues: **O que é educação**. 14ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015.

_____. Lei 9.394, de 20 de setembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221>>. Acesso em 02 maio 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília : MEC, SEB, 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Base Nacional Comum: uma discussão além do currículo**. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Escola Viva, Escola Projetada**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OLIVERIA, Romualdo Portela de. **Política Educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 1987.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 4. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. **História das Ideias pedagógicas do Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

WEFFORT, Francisco. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 03-26.

CULTURA, DIFERENÇA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

Lizeu Mazzioni
UFFS - lizeumazzioni@gmail.com

Resumo: Esse estudo de natureza teórica foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, com base na metodologia de análise de conteúdo. A primeira parte do texto descreve os conceitos de cultura de Bauman. O objetivo é compreender os três conceitos que o autor elabora: o hierárquico, o diferencial e o genérico. A segunda parte do texto descreve o conceito de diferença de Brah. O Objetivo é compreender como operam internamente as diferenças dentro de um grupo sociocultural. A terceira parte do texto descreve a diversidade como princípio educativo na Proposta Curricular de Santa Catarina. O Objetivo é identificar os conceitos e os grupos socioculturais que a referida proposta curricular destaca e afirma. A quarta parte do texto descreve o trabalho pedagógico na perspectiva intercultural. O Objetivo é identificar que modelo de educação pode dar conta do conceito de cultura e das diversidades socioculturais. Nas considerações finais o autor conclui de que precisamos de uma visão e de uma educação intercultural.

Palavras-chave: cultura; diferença; diversidade como princípio formativo; educação intercultural

Cultura como conceito

O que é cultura? Para Bauman (2012, p. 18), trata-se de um conceito ambivalente; uma “ambivalência produtora de sentido, o alicerce genuíno sobre o qual se assenta a utilidade cognitiva de se conceber o habitat humano como o ‘mundo da cultura’, é entre

‘criatividade’ e ‘regulação normativa’”. Bauman (2012), identifica três contextos discursivos distintos e distingue três conceitos com significados correlatos, porém diferentes. Em um só termo, organiza três conceitos distintos: a cultura como conceito hierárquico, a cultura como conceito diferencial e a cultura como conceito genérico.

Herança da cultura grega e romana, o conceito hierárquico de cultura, tende a hierarquizar as pessoas pela cultura tida como superior ou ideal. O conceito hierárquico vê a cultura, no singular, conseqüentemente, o diferente não é reconhecido como cultura diferente, mas como cultura inferior. A cultura como conceito hierárquico é explicada por vários pressupostos:

1) – herdada ou adquirida a cultura é parte separável do ser humano, [...] ela partilha com a personalidade a qualidade singular de ser ao mesmo tempo a ‘essência definidora e a característica existencial’ descritiva da criatura humana; [...] 2) – a qualidade de um ser humano pode ser moldada e adaptada, mas também é possível ser abandonada, nua e crua, [...] largada e cada vez mais selvagem; [...] 3) – a noção hierárquica de cultura é saturada de valor. [...] existe uma natureza ideal do ser humano, e a *cultura* significa o esforço consciente, fervoroso e prolongado para atingir esse ideal [...]” (BAUMAN, 2012, p. 90-93, grifo do autor).

A cultura como conceito diferencial explica “as diferenças visíveis entre comunidades de pessoas (temporária, ecológica ou socialmente discriminadas)” (BAUMAN, 2012, p. 103). Apresenta como atributos ao longo da história: 1) – os seres humanos, mais que biológicos, são históricos, sociais e dinâmicos;

2) – [...] essas várias formas socioculturais que chegam a ser mutuamente exclusivas, podem corresponder a um só conjunto de condições não sociais (biológicas, natural-ambientais, ecológicas)”; [...] 3) – é logicamente incompatível com a noção de universais culturais; [...] 4) – rejeição enfática da universalidade cultural; 5) ‘uma cultura’ é, em primeiro lugar, uma comunidade espiritual, uma comunidade de significados compartilhados” (BAUMAN, 2012, p. 106-116).

O conceito diferencial de cultura considera que ‘os sistemas culturais podem ser considerados, de um lado, produtos da ação e, de outro, influências condicionantes de novas ações’. A cultura, “é ao mesmo tempo uma entidade feita pelo homem e uma entidade que faz o homem; submete-se à liberdade humana e restringe essa liberdade; relaciona-se ao ser humano em sua qualidade tanto de sujeito quanto de objeto”. Assume a relatividade como alicerce, rejeita padrões absolutos e universais. O conceito diferencial vê “as culturas”, no plural. Não vê a cultura diferente como inferior. (BAUMAN, 2012, p. 128 -129).

A cultura como conceito genérico procura enfrentar “o problema da unidade essencial da espécie humana. O que se procura não é uma unidade biológica, pré-cultural, mas o alicerce teórico da relativa autonomia e peculiaridade da esfera cultural, em geral, e do conceito diferencial, em particular” (BAUMAN, 2012, p. 130). Atribui à própria cultura “a qualidade de característica universal de todos os homens, e apenas destes”, [...] “é uma abordagem específica, totalmente humana, da tragédia da vida, arraigada, em última análise, na habilidade específica da mente humana de ser intencional, ativa e criativa” (BAUMAN, 2012, p. 133-134). A cultura e a sociedade, são históricas, socialmente geradas em estreita colaboração, “alimentando-se e ajudando-se, cada qual exteriorizando na realidade da outra a condição para seu próprio desenvolvimento”.

Quando cientistas sociais se põem a explorar a raiz comum de cultura e sociedade, a escolha mais certa e segura é a dotação psicológica humana. A decisão de concentrar as atenções nas qualidades gerais da percepção humana é o primeiro passo de um longo caminho que leva aos sofisticados píncaros do moderno estruturalismo semiológico de Lev Vygotsky, Jean Piaget ou Claude Lévi Strauss. [...] ser estruturado e ser capaz de estruturar parecem ser os núcleos gêmeos do modo de vida humano conhecido como cultura. [...] a peculiaridade do homem consiste em ser ele uma criatura geradora de estruturas e orientada para a estrutura. O termo ‘cultura’ no sentido genérico representa essa excepcional capacidade. [...] estrutura’ significa apenas ‘ser sistêmico’ (em

oposição a ‘ser um agregado’), ou ‘ser organizado’ (como algo distinto de ‘ser desordenado’) (BAUMAN, 2012, p. 141-149).

Num sentido amplo, “podemos dizer que a cultura como qualidade genérica, como atributo universal da espécie humana, na condição que a distingue de todas as espécies animais, é a capacidade de impor ao mundo novas estruturas” (BAUMAN, 2012, p. 150).

A contínua e infindável atividade da estruturação constitui o cerne da práxis humana, o modo de ser e estar no mundo. Para tocar em frente essa existência ativa, o homem recebe dois instrumentos essenciais – *manus et lingua*, como disse são Tomás de Aquino; instrumentos e linguagem, na tradição marxiana (BAUMAN, 2012, p. 153).

Bauman nos ensina a termos um olhar mais amplo na nossa visão de mundo, em nossas atitudes e ações, especialmente na nossa tarefa de educadores. Com os três conceitos de cultura, nos oferece um instrumental de análise sobre e nas práticas sociais: com o conceito hierárquico percebemos como pessoas e grupos humanos subjugam outras pessoas e grupos humanos em nome de uma suposta cultura superior; com o conceito diferencial percebemos que de fato existem diferenças culturais nos diferentes grupos humanos, inclusive fruto de discriminações, mas que elas não existem a priori, foram construídas ao longo da história e não são eternas; precisam ser respeitadas, não devem ser instrumentos de intolerância e sim palco de interações e recriação permanente. Com o conceito genérico, que atribui à própria cultura a qualidade de característica universal de todos os homens, e apenas destes, percebemos a essência da condição humana, sua possibilidade de transformação e desenvolvimento.

2. Diferença social e cultural

Segundo Brah (2006, p. 331), os termos diferença, diversidade, pluralismo e hibridismo estão entre os mais debatidos

e contestados. E pergunta: “Qual é a natureza das diferenças sociais e culturais, e o que lhes dá força? Como, então, a diferença ‘racial’ se liga a diferenças e antagonismos organizados em torno a outros marcadores como ‘gênero’ e ‘classe’?” A partir desse questionamento, problematiza a questão do ‘essencialismo’, (“uma noção de essência última que transcenderia limites históricos e culturais”) e argumenta contra “um conceito essencialista de diferença”.

O “eticismo [...] postula ‘diferença étnica’ como modalidade principal em torno da qual a vida social é constituída e experimentada” (BRAH, 2006, p. 331). Nessa visão as “necessidades culturais são definidas em termos amplos como independentes de outras experiências sociais centradas em classe, gênero, raça ou sexualidade” (BRAH, 2006, p. 337). A autora identifica nos discursos etnicistas o descuido com a questão da diferença inscrita nas relações sociais de poder. Embora reconhece as motivações, vê, muitas vezes, o mesmo descuido no feminismo.

A partir da Conferência Internacional de Mulheres em Nairobi em 1985, da qual participou, Brah (2006, p. 340-341) analisa que “as questões levantadas pelos diferentes grupos de mulheres [...], serviram para sublinhar o fato de que os problemas que afetam as mulheres não podem ser analisados isoladamente do contexto de desigualdade nacional e internacional”. E acrescenta: “nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos”.

Brah (2006, p. 351), entende que “estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela”. Porém, observa que os diferentes discursos, organizações e lutas que não consideram todos esses elementos, não são necessariamente essencialistas em si, porque são construídas na

prática social de determinados grupos, cuja condição de vida, produz uma identidade coletiva.

“As relações de poder entre homens e mulheres são vistas como a principal dinâmica da opressão das mulheres, levando às vezes quase à exclusão de outros determinantes como classe e racismo” (BRAH, 2006, p. 343). É o exemplo das “perspectivas feministas ‘radicais’ [que] parecem representar as capacidades reprodutivas das mulheres como indicadoras de certas qualidades psicológicas que são única e universalmente femininas” (BRAH, 2006, p. 343). Por outro lado, a visão ‘socialista’ de feminismo, entende que “[...] a natureza humana não é essencial, mas socialmente produzida. O significado de ser mulher – biológica, social, cultural e psiquicamente – é considerado uma variável histórica” (BRAH, 2006, p. 343).

No esquema analítico (para compreender a ‘diferença’) que Brah (2006, p. 359) elabora, não busca privilegiar o nível macro ou micro de análise, mas perceber “[...] como articular discursos e práticas inscreve relações sociais, posições de sujeito e subjetividades”.

A partir dessas questões, levanta uma problemática mais geral sobre a diferença como categoria analítica. “Eu sugeriria quatro maneiras como a diferença pode ser conceituada: diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade e diferença como identidade” (BRAH, 2006, p. 359).

Diferença como experiência: “contra a ideia de um ‘sujeito da experiência’ já plenamente constituído a quem as ‘experiências acontecem’, a experiência é o lugar da formação do sujeito” (BRAH, 2006, p. 360). Para a autora, apesar das limitações do método de conscientização para a ação coletiva, ela trouxe para o primeiro plano a ideia de que a experiência é uma construção cultural, processo de significação - uma prática de atribuir sentido, que constitui aquilo que chamamos de ‘realidade’. “Movimentos de mulheres têm tido como alvo dar uma voz coletiva às

experiências pessoais das mulheres com forças sociais e psíquicas que constituem a 'fêmea' em 'mulher' (BRAH, 2006, p. 359).

A experiência é um lugar de contestação; [...] "um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas" (BRAH, 2006, p. 361). Para a autora, "é essencial então enfrentar as questões de que matrizes ideológicas ou campos de significação e representação estão em jogo na formação de sujeitos diferentes, e quais são os processos econômicos, políticos e culturais que inscrevem experiências historicamente variáveis" (BRAH, 2006, p. 361). Para a autora, "o significado atribuído a um dado evento varia enormemente de um indivíduo para outro" (BRAH, 2006, p. 362).

Diferença como relação social: "o conceito de 'diferença como relação social' se refere à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais" (BRAH, 2006, p. 362).

No entendimento de Brah (2006, p. 363), a diferença como relação social não se trata apenas de uma "situação subordinada dentro de estruturas socioeconômicas e políticas de poder, mas também sublinha sistemas de significação e representação que constroem a classe como categoria cultural". As práticas culturais nas trajetórias históricas e circunstâncias materiais da classe, produzem identidades de grupo.

Diferença como subjetividade: de forma crescente foi sendo reconhecido que "[...] as emoções, sentimentos, desejos e fantasias mais íntimas da pessoa, com suas múltiplas contradições, não poderiam ser compreendidas puramente em termos dos imperativos das instituições sociais" (BRAH, 2006, p. 367).

Nessa perspectiva freudiana, "a subjetividade então não é nem unificada, nem fixada, mas fragmentada e constantemente em processo" (BRAH, 2006, p. 368). Diante das divergências entre as feministas sobre a importância ou problemas da psicanálise para o feminismo, entre as simpáticas, as críticas e as céticas sobre sua

contribuição, Brah (BRAH, 2006, p. 368), defende uma visão articulada: [...] precisamos molduras conceituais que possam tratar plenamente a questão de que os processos de formação da subjetividade são ao mesmo tempo sociais e subjetivos; [...] socialmente produzidas (BRAH, 2006, p. 370).

Diferença como identidade: para Brah (2006, p. 371), “questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais”.

Toda formação discursiva é um lugar de poder, [...] constituído performativamente em práticas econômicas, políticas e culturais, e através delas. [...] as subjetividades de dominantes e dominados são produzidas nos interstícios desses múltiplos lugares de poder que se intersectam. O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados” (BRAH, 2006, p. 373-374).

Para Brah (2006, p. 376), as opressões não devem ser compartimentalizadas e que o essencialismo requer uma contínua interrogação. “[...] em lugar disso formulemos estratégias para enfrentar todas elas na base de um entendimento de como se interconectam e articulam”.

3. A diversidade como princípio formativo

A Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014), apresenta a diversidade como princípio educativo. Visa, no estado de Santa Catarina, o acesso da população ao direito à educação básica preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A proposta em questão entende que “a concepção da Educação Básica como direito vem acompanhada de duas outras dimensões, imprescindíveis para sua realização: a ideia de uma educação comum e a ideia do

respeito à diferença. [...] O conceito de comum se associa à noção de universal [...]” (Santa Catarina, 2014, p. 53).

Em termos conceituais, a proposta curricular alerta que “o conceito de diversidade está carregado de polissemia” (Santa Catarina, 2014, p. 54).

“A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças” (Gomes, 2007, p.17, apud Santa Catarina, 2014, p. 54). A proposta curricular catarinense acrescenta que a diversidade não abrange apenas os grupos considerados excluídos – “[...] caracterizados como ‘os diferentes’, ‘os diversos’, ou seja, como aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência” (Santa Catarina, 2014, p. 54). A proposta considera que “a diferença está em todos nós. Somos pessoas únicas e em constante transformação num ambiente, também, em constantes transformações” (Santa Catarina, 2014, p. 55).

Esse direito à diversidade é resultado da organização e lutas dos movimentos sociais das últimas décadas e abrange um extenso leque de grupos sociais (Santa Catarina, 2014, p. 55). A proposta curricular em foco articula duas questões que podem parecer antagônicas, mas são em seus princípios, interdependentes: a questão do direito à diversidade e a questão da igualdade social. A igualdade social tem na diversidade cultural, além de um direito, uma riqueza de possibilidades e contribuições, e, a diversidade cultural, tem na igualdade social, o horizonte das interações socioculturais. Nessa perspectiva, a proposta curricular atribui à escola a tarefa de educar tendo a diversidade cultural e a igualdade social como conteúdo político e pedagógico.

Os grupos sociais, de forma organizada, tem cobrado do Estado uma política educacional que contemple “[...] a representação de suas identidades plurais no currículo escolar; o respeito a seus marcos históricos e civilizatórios; o reconhecimento de seus processos históricos sociais diferenciados [e] as suas concepções de educação e de escola [...]” (Santa Catarina, 2014, p.

57). A proposta curricular atualizada em 2014 (Santa Catarina, 2014, p. 57), aponta os seguintes destaques de educação para a diversidade: relações de gênero; diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); educação ambiental formal; relações étnico-raciais; modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola.

A cultura como local de construção socio-histórica vem ganhando espaço na agenda da educação pública, e isso é de fundamental importância “[...] tanto para a percepção dos sujeitos e suas múltiplas expressões identitárias, quanto pela necessidade do reconhecimento e afirmação de direitos civis, sociais e políticos desses mesmos sujeitos, historicamente excluídos” (Santa Catarina, 2014, p. 84).

A proposta curricular de Santa Catarina, pensando a diversidade como princípio educativo, para “[...] uma prática pedagógica democrática e igualitária” (Santa Catarina, 2014, p. 85), define o seguinte conjunto de conceitos e princípios: *a) educar na alteridade*: “pensar a alteridade é reconhecer que o outro é sempre uma relação, é romper com representações que o essencializam e fixam em uma categoria que o impede de demonstrar seu devir” (Santa Catarina, 2014, p. 85); *b) consciência política e histórica da diversidade*: “para respeitar as diversas formas de ser, existir, viver e produzir é preciso conhecer os processos históricos que produziram exclusões e desigualdades” (Santa Catarina, 2014, p. 86); *c) Reconhecimento, valorização da diferença e fortalecimento das identidades*: para uma educação integral faz-se necessário que sejam consideradas as múltiplas identidades dos sujeitos sociais (Santa Catarina, 2014, p. 87); *d) Sustentabilidade socioambiental*: visa o desenvolvimento sustentável, a preservação da diversidade da vida e das culturas, para as gerações atuais e futuras. “Espera-se que a sustentabilidade socioambiental numa dimensão política da educação do cuidado com o sujeito, com o meio ambiente local, regional e global possa ser incorporada na realidade

administrativo-pedagógica, social, estrutural e educacional” (Santa Catarina, 2014, p. 88); e) *Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*: combinado com a liberdade pedagógica para o professor cumprir sua tarefa educativa e das propostas pedagógicas já desenvolvidas, indica a necessidade da inovação pedagógica para dar conta das demandas da diversidade como princípio formativo (Santa Catarina, 2014, p. 88); f) *Laicidade do Estado e da escola pública catarinense*: entende a religião como manifestação de foro íntimo. Visa a liberdade religiosa e o respeito às diferentes religiões. Define o ensino crítico pautado no conhecimento das diferenças ciências como responsabilidade da escola. “Os fenômenos religiosos na escola laica precisam ser analisados criticamente como os demais fenômenos, não podendo ser referência para sustentação de valores, visões de mundo, comportamentos ou atitudes homogeneizantes” (Santa Catarina, 2014, p. 88); g) *Igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola*: constituem direitos educacionais que devem ser garantidos com protagonismo dos sujeitos, considerando suas diferenças culturais e individuais, e seus conhecimentos (Santa Catarina, 2014, p. 89).

No entendimento estabelecido na proposta curricular, “é imprescindível que os membros da escola conheçam as políticas públicas e os documentos políticos e legais, que garantem a igualdade de direitos para os grupos sociais excluídos, efetivem-se nas práticas pedagógicas e contribuam para tanto” (Santa Catarina, 2014, p. 89).

Isto significa dizer que a escola vai além de garantir acesso a todas as pessoas, o que implica em práticas pedagógicas livres de preconceitos e discriminações. Ao se discutir o PPP da escola é de fundamental importância considerar que a igualdade de direitos pressupõe o direito à diferença. É importante salientar que o direito à igualdade avançou nas questões políticas e legais, mas é crucial que a escola compreenda o direito à igualdade nas questões pedagógicas. Um exemplo de direito à igualdade na questão pedagógica é reconhecer a capacidade universal de aprender de todos como ponto de partida e compreender que existem diferenças nos processos de aprendizado dos estudantes. Outro exemplo de direito à igualdade é trabalhar o conhecimento escolar a partir de uma

visão intercultural, na qual diversos grupos sociais e culturais são contemplados em sua história, geografia, entre outras áreas do conhecimento (Santa Catarina, 2014, p. 89).

4. Educação intercultural crítica.

Vicentini; Gasparin (2009), com citações de diversos outros autores - Candau (2000 e 2005), Freire (1978 e 2005), Silva (2007), Sacristán (1997), Chauí (2006), Machado (2002), Gonçalves (2002), McLaren (2000 e 2001), Fleuri (2000 e 2003), Abramowicz e Moll (2003), Forquin (1993) e Stuart Hall, buscam apontar as possibilidades e a necessidade da sistematização de ações didáticas na educação escolar para reconstrução de um novo cenário social a partir de um trabalho pedagógico intercultural.

Constatam que o homem, pelo trabalho, é capaz de transformar a natureza, e, pela linguagem, capaz de socializar os significados das representações simbólicas, tornando possível a cultura, em permanente movimento de criação e recriação. Apontam a importância da educação para a socialização do homem e sua humanização que inicia e se desenvolve pela convivência com outras pessoas. As autoras identificam na cultura, produto da humanidade, uma construção histórica e diversa; pelas características dos espaços geográficos do planeta em que os povos se estabeleceram e desenvolveram seus modos de vida - não foi criado apenas uma cultura, mas diferentes culturas, forjadas pelas relações de poder. Apontam que a globalização econômica intensifica o encontro entre elas, pela invasão e dominação cultural ou pela interação com trocas e enriquecimento mútuo, ou por ambas as formas, produzindo uma multiplicidade cada vez maior de culturas na sociedade contemporânea, tornando-a mais complexa e plural nos diversos aspectos: de gênero, classe, sexualidade, etnia e nacionalidade. Percebem que a globalização neoliberal força a homogeneização pela cultura dominante. A constatação que as autoras fazem da escola e do currículo escolar apontam que prevalece nas práticas pedagógicas a visão

monocultural hegemônica, baseadas no etnocentrismo, que reflete a hegemonia da cultura dominante sobre as demais, perpetuando as desigualdades sociais.

As autoras concluem propondo uma prática pedagógica intercultural na educação escolar com projeto intencional de interação com enriquecimento mútuo entre pessoas de culturas diferentes, abrindo caminho para novas relações sociais, que além de reconhecer e respeitar identidades culturais construídas historicamente permitam a interação e a construção de novas e mais enriquecidas identidades culturais, plurais, democráticas, no continuado hibridismo das identidades culturais das pessoas e dos povos, na busca de um mundo mais justo e humanizado.

As autoras produzem uma síntese animadora e desafiadora para as possibilidades da prática pedagógica da educação escolar. Animadora porque leva à percepção de que o conflito das diferenças culturais pode ser um espaço, não de subordinação, dominação e homogeneização, mas de troca entre as diferentes culturas, de afirmação dos dominados e de sensibilização dos dominadores, na busca de novas interações entre os diferentes e desiguais, produzindo rupturas e transformações na realidade vigente. Essa possibilidade animadora implica o desafio de colocar em prática a teoria revolucionária, ao desafiar a transformação dos currículos e das práticas pedagógicas.

Para Candau (2012, p. 239 -246), as questões de igualdade e diferença constituem polos que devem ser articulados de “tal modo que um remeta ao outro” e propõe a interculturalidade crítica como concepção pedagógica capaz de “construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados”. Em seu grupo de pesquisa desenvolveu (conforme apêndice A) um mapa conceitual na perspectiva da educação intercultural crítica, constituído de “quatro categorias básicas: sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas”.

A primeira categoria, *sujeitos e atores*, refere-se a promoção de relações tanto entre sujeitos individuais quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas. A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. Quanto a categoria de *saberes e conhecimentos*, [...] conhecimentos esta constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Esses conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos as suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos. [...] A categoria *práticas socioeducativas*, referida a interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorecem dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva. A quarta categoria, *políticas públicas*, aponta para as relações dos processos educacionais com o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural critica reconhece os diferentes movimentos sociais que vem se organizando, afirmando e visibilizando questões identitárias. Defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, não desvinculando as questões socioeconômicas das culturais e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, do micro ao macro, na perspectiva de uma democracia radical. (CANDAU, 2012, p. 245-246, grifos do autor)

5. Considerações Finais

Concluimos que precisamos de uma visão e de uma educação intercultural. A visão no sentido de serem percebidas, reconhecidas e respeitadas as diferenças e as identidades culturais de cada grupo social e de cada pessoa; a educação intercultural,

tendo a diversidade como princípio formativo, no sentido da valorização das diferenças culturais na práxis pedagógica e na interação entre as diferentes culturas no processo de desenvolvimento da cultura de toda a humanidade.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. *Cad. Pagu*[online]. Campinas, Unicamp, 2006, n.26, pp. 329-376. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2015.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. *Cad. Pagu*[online]. Campinas, Unicamp, 2006, n.26, pp. 329-376. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2015.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. *Educ. Soc., Campinas*, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular**. 2014. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em 17 ago. 2015.

VICENTINI, Dalva Linda; GASPARIN, João Luiz. **O Trabalho Pedagógico na Perspectiva Multi/intercultural**: em busca de ações didáticas. Seminário de Pesquisa do PPE da Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 08 e 09 de 2009.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO E DE USO

Karen Angélica Seitenfus
Mestranda em Educação - UFFS Campus Chapecó
karen.seitenfus@gmail.com

Resumo: A sociedade atual vive um momento de transformações rápidas e irreversíveis. As novas tecnologias digitais, popularizadas com os avanços da informática, especialmente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), inserem-se cada vez com mais relevância na vida cotidiana. Computadores e seus correlatos, e acesso à internet são hoje integrantes indispensáveis da vida de grande parte dos indivíduos. À escola também apresenta-se a demanda de adaptar-se e adequar-se ao processo de transformação social e tecnológica. O presente trabalho procura fazer um breve resgate histórico das políticas de uso destas tecnologias na educação brasileira, e assim, expõe um panorama de como tem ocorrido o processo de inserção das novas tecnologias digitais na educação no Brasil, através do PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação. Também aborda os processos formadores de professores nesta área, decorrentes do referido programa.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Tecnologias na Educação. PROINFO. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Introdução

A sociedade vive um momento de transição, em que as modificações ocorrem de forma cada vez mais rápida e irreversível. O mundo está em constante transformação e é sabido que as tecnologias relacionadas à informática tem transformado o mundo

do trabalho, a interação e comunicação entre as pessoas, e até mesmo a vida cotidiana. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especialmente, estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, revolucionando-a. A produção de informação cresce em quantidade jamais vista, a tecnologia digital vem se impondo com força total nas empresas e lares, a mídia está cada vez mais dinâmica e interativa.

Tudo isto vem provocando modificações na vida das pessoas, em todas as áreas, e a escola não está alheia a este processo. Neste contexto, a educação é pressionada a também se transformar, seja nos valores, na organização didático-curricular, ou na gestão. A escola, como espaço de interação social, encontra-se inserida neste processo de mudanças e inovações. A escola do nosso tempo precisa atender às necessidades cada vez mais complexas desta sociedade da informação e do conhecimento (MORAN, 2007).

Observa-se que, em educação, muito se tem discutido sobre a necessidade de renovar a prática pedagógica e repensar a forma de ensinar/aprender. No entanto, mesmo havendo discussões pedagógicas no sentido de proporcionar ao aluno que construa seu conhecimento, velhas práticas de transmissão se perpetuam e ainda se percebe o foco da educação no ensino e não na aprendizagem.

Tendo em vista o exposto, torna-se pertinente a reflexão sobre o papel das novas tecnologias na educação, e o processo de inserção das mesmas no Brasil. Sendo assim, existe a intencionalidade de investigar como está ocorrendo a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na atuação docente e conseqüentemente na prática pedagógica, contextualizando historicamente a inclusão da Tecnologia Digital na educação pública no Brasil através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO. A partir de pesquisa bibliográfica, este trabalho se propõe a apresentar um panorama do processo de inserção da tecnologia digital nas escolas no Brasil, perpassando pelas máquinas na escola até a necessidade de formação de

professores. Busca lançar um olhar sobre a ação pedagógica mediada por tecnologias, tendo o professor como diferencial neste processo.

Desenvolvimento

As TIC estão cada vez mais dominadas pelos jovens e crianças, que conhecem seus mecanismos e fazem uso deles. Estes recursos são de fundamental importância como ferramentas de produção e, também, por serem espaço de divulgação da produção dos jovens, através da internet. A internet vem se constituindo em um espaço democrático de intercâmbio, de comunicação, divulgação, e suporte da autoria. Segundo Behrens (2000, p. 97),

Os professores e os alunos podem utilizar as tecnologias da informação para estimular o acesso à informação e à pesquisa individual e coletiva, favorecendo processos para aumentar a interação entre eles. A rede informatizada cria a possibilidade de exposição e de disponibilização das pesquisas dos alunos, de maneira mais atrativa e produtiva, da demonstração e da vivência de simulação por texto e imagens, facilitando o discernimento e o envolvimento dos alunos com problemas reais da sociedade.

Este processo rico de produção e publicação precisa ser absorvido pela escola em sua prática. A mudança na prática pedagógica virá ao garantir o envolvimento do educando no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para que a aprendizagem seja construída por ele ativamente, de forma autônoma e responsável. De acordo com Almeida (2000b), em uma educação com esta ênfase, os educadores e os alunos participam e são sujeitos da própria ação, por colaborar, motivarem-se mutuamente, investigar, refletir, desenvolvendo o senso crítico, a criatividade, a descoberta e a invenção.

Longe de ser uma prática “espontaneísta” e fácil, é uma prática que exige comprometimento e envolvimento. Não exime o papel do educador, mas redimensiona sua postura, que deixa de

ser o detentor do saber e passa a ser um arquiteto cognitivo. Para isso, é fundamental riqueza de estratégias didáticas, intencionalidade e profundidade. Para o educador, esta mudança de postura envolve grandes desafios. No entanto, também para o educando passa trazer novas exigências, como o abandono da passividade e o comprometimento com o aprender. O aluno/autor, para expor sua produção à sociedade, passa a ser mais atento à construção do conhecimento e das implicações éticas de sua produção.

Para o educador, que já tem consolidado um modo de agir e de ensinar, e, muitas vezes sobrecarregado, não é simples esta mudança postural. É imprescindível, no entanto, que, aos poucos, vá se renovando, buscando novos subsídios através de formação continuada, que passe a repensar as atitudes e, principalmente, que passe a ser um professor pesquisador. Que tenha a humildade de buscar novas formas de atuar, procurando estar em contínuo aprendizado, principalmente, que perceba que pode aprender ao mesmo tempo em que ensina.

Uma das dificuldades encontradas, no entanto, é a grande resistência por parte de muitos educadores, e a falta de clareza de que forma estas ferramentas podem enriquecer sua prática e modificar as formas de ensinar e aprender. Para Silva, (2002, não paginado), “acostumado ao modelo da transmissão de conhecimentos prontos, o professor se sente pouco à vontade no ambiente online interativo, onde os aprendizes podem ser coautores da comunicação e da aprendizagem.”

Esta não é, de forma alguma, acusação aos educadores e desmerecimento de seu trabalho. Pelo contrário, evidencia-se a necessidade de compreender a atual situação e buscar caminhos. A escola como um todo precisa ser repensada. A respeito disto Moran (2006, p. 29), expõe que:

As escolas ainda se sentem fortemente pressionadas pelas expectativas tradicionais das famílias, pela pressão do acesso às melhores universidades, pelo cipoal de normas das várias instâncias

administrativas, pela força da cultura educacional convencional, pelo precário investimento público. Mesmo os colégios mais avançados tecnologicamente continuam apegados às aulas com transmissão de conteúdo, fragmentadas em disciplinas, com presença obrigatória e pouca flexibilidade e inovação.

De acordo com Richit (2014), a implementação de políticas de formação tecnológica de professores, a exemplo do programa PROINFO, já deflagraram algumas transformações, nos modos de planejamento, nas organizações das atividades escolares, no acesso a informação, e, especialmente, no fato de que o professor “deixa de ser a fonte única de conhecimento e a socialização do conhecimento deixa de ser unidirecional” (RICHIT, 2014, p. 25). Esta transformação sinaliza que a inserção das TIC no redimensionamento do papel do professor e do processo ensino-aprendizagem, já vem, aos poucos, acontecendo.

O Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), tem sido a principal ação do Governo Federal para a introdução e implementação das TIC nas escolas públicas do país. Este programa foi lançado no final da década de 1990, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação à Distância (SEED). Foi lançado para discussões em 1996, e sua criação se deu em 1997, pela Portaria 522, de 09 de abril de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto.

A introdução da informática nas escolas públicas brasileiras, entretanto, já vem ocorrendo através de experiências anteriores. Para Flores e Martins (2015, p. 114), “O ProInfo é resultado do acúmulo de diferentes iniciativas que se iniciaram na década de 1970, com as primeiras pesquisas realizadas nessa área em universidades federais brasileiras”. Os autores supracitados citam algumas iniciativas que colocam em debate a inclusão de tecnologias na educação e acabam por dar o direcionamento das ações governamentais na área, tais como, seminários, utilização de softwares de simulação no ensino, criação do Núcleo de

Informática Aplicada à Educação (Nied), na Unicamp, projeto Educom, dentre outras.

De acordo com o Decreto de criação, o programa é criado “com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal.” (Brasil. MEC, 1997a). Está explícito no documento de diretrizes do PROINFO (BRASIL, 1997b, p. 4), que “o Programa abrangerá a rede pública de ensino de 1º e 2º graus de todas as unidades da federação”. Os principais objetivos do PROINFO, apontadas neste mesmo documento (BRASIL, 1997b, p. 3) são:

- a) Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
- b) Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas;
- c) Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico;
- d) Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

A fim de atingir sua finalidade e seus objetivos, são estabelecidas ações que envolvem a mobilização das instituições educacionais com criação de projetos e adesão ao programa, a capacitação de recursos humanos, a implantação de Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), e a parte operacional de definição de especificações técnicas dos recursos materiais a serem enviados às escolas e conseqüente processo licitatório. Portanto, a proposta associa infra-estrutura física e técnica a um programa de capacitação de recursos humanos.

A operacionalização do PROINFO deveria ocorrer em parceria com as redes estaduais e municipais, tendo como rede de apoio e suporte, os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), cujas principais atribuições e orientações estão expressas no documento “Recomendações Gerais Para a Preparação dos Núcleos de Tecnologia Educacional” (BRASIL, 1997c). Estes núcleos foram

concebidos como estruturas descentralizadas de apoio permanente ao processo de introdução da tecnologia da telemática nas escolas públicas. Seriam instalados em estruturas já disponíveis das próprias redes (municipal e estadual), contando com uma equipe de educadores recrutados das próprias redes, capacitados pelas principais universidades através de cursos de Especialização de 360 horas, a fim de serem multiplicadores nas escolas a eles vinculadas. Os NTEs surgem com o compromisso de estarem ligados a pontos de presença da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, assumindo o papel de Provedor Internet para as escolas vinculadas.

Os Núcleos tem papel importante na consolidação do PROINFO, estabelecendo a comunicação entre o MEC e as unidades escolares, capacitando professores na introdução dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, apoiando escolas na elaboração de seus projetos de informatização, oferecendo suporte ao uso da informática educativa, assessorando os professores e os técnicos de suporte das escolas em questões técnicas e pedagógicas, além de participar do sistema de Acompanhamento e Avaliação do Programa.

A forma de funcionamento dos NTEs, através de regime de colaboração entre MEC e as demais esferas governamentais permitiu a grande abrangência do programa, no entanto, apresenta algumas fragilidades. Para Silva (2011, p. 537)

Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), por serem uma estrutura federal encravada em escolas estaduais e municipais, ficaram, muitas vezes, sem a sua total capacidade de atuação já que há diferenças profundas entre as três esferas de governo. Desta forma, muitos de seus objetivos deixaram de ser alcançados.

O PROINFO, na sua primeira versão, teve como proposta principal a implementação da informática na escola pública. Mesmo que um dos pilares do programa tenha sido a formação continuada de professores contando com a atuação dos multiplicadores dos NTEs, na prática o enfoque maior ainda se deu em função de equipar as escolas, e a abrangência não ocorreu de

forma efetiva. De acordo com Bonilla, Damasceno e Passos (2012), Após um período de esvaziamento, o programa foi reformulado, e, em 2007, por meio do Decreto nº 6.300/2007, novas diretrizes foram formuladas, e passou a denominar-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo (alterando inclusive a grafia da sigla, que passa a ser adotada daqui por diante no presente texto), passando a englobar três eixos: 1) implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas; 2) formação dos profissionais; 3) publicação de conteúdos digitais educacionais.

No texto do Decreto, consta que o ProInfo “promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica” (Brasil. Decreto, 2007, p. 1). A partir desta época é que passam a ser consideradas as discussões sobre inclusão digital, antes negligenciadas. Com a reestruturação do programa, as metas foram ampliadas, seja com relação a escolas contempladas com equipamentos, seja em relação ao número de professores capacitados. Nessa nova fase do ProInfo, as salas de informática foram implementadas em um número expressivo de escolas, proporcionando a estrutura física. No entanto, uma análise atenta mostra que, essencialmente, o novo ProInfo não tem alterações significativas com relação à primeira versão, do final da década de 1990.

As ações de formação, que antes eram elaboradas e executadas com autonomia pelos NTEs, passam a integrar o ProInfo Integrado - Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, solicitando dos NTEs suporte aos cursos promovidos pelo programa. Passaram a ser oferecidos cursos semipresenciais pré-formatados pelo MEC, tutelados pelos multiplicadores dos NTEs: “Introdução à Educação Digital (Linux)”; “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC”, “Elaboração de Projetos”, “Redes de Aprendizagem”. Também ofertada formação para o projeto UCA – Um Computador por aluno e a “Especialização em Mídias na Educação”, à distância.

Neste formato, há pouco espaço para oferta de formações que não as ofertadas pelo MEC.

A SEED, hoje extinta, teve importante papel no sentido de implementar estas e outras ações neste âmbito. Após a extinção da SEED, em 2011, pelo Decreto nº 7480/2011, o papel dos NTEs e mesmo os rumos do ProInfo ficam um pouco indefinidos e as ações perdem um pouco de fôlego.

Tendo em vista sua abrangência e trajetória, fica claro que o ProInfo se constitui na mais importante ferramenta de informatização das escolas públicas. Grande parte de suas metas foram atingidas, especialmente no que se refere à estrutura e equipamentos. Ainda assim, é possível afirmar que no processo restaram incompletudes, e ainda muito falta a ser cumprido. Levando-se em conta as proporções do programa, e o tempo decorrido desde sua implantação, seria de se esperar que a prática pedagógica já teria sido mais impregnada e impactada pelo uso das TIC, com alterações significativas e positivas, o que ainda não se concretizou. Uma vez que laboratórios equipados com computadores e acesso à internet são realidade nas escolas, cabe o questionamento com relação aos motivos de ainda não se fazer uso adequado da tecnologia na educação.

Problematizando a questão, é trazido à tona por Schnell (apud, Flores e Martins, 2015, p. 122) “[...] um problema muito comum no início do programa: a consideração, que ainda persiste em alguns governos na atualidade, de que simplesmente equipar as escolas com computadores garantirá a inclusão digital.” Fase, no entanto, superada, conforme a própria autora, sendo que passa a ter enfoque a formação contínua de professores, especialmente através dos multiplicadores, sendo que, inclusive, uma das metas prioritárias do ProInfo era a formação continuada de professores, da qual dependeria muito do sucesso do programa.

Poderiam ser, então, problematizados muitos dos aspectos das formações de professores no âmbito do ProInfo a fim de compreender a não concretização da utilização pedagógica das TIC

de forma a proporcionar inovação educacional. O próprio conteúdo dos cursos, de caráter bastante tecnicista, faltando enfoque na discussão de como utilizar a ferramenta para transformar a prática pedagógica, já poderia contribuir para o descrédito dos mesmos. A modalidade dos cursos pode ter influenciado na pouca receptividade, bem como a falta de tempo e de disponibilidade dos professores. Inúmeros fatores precisam ser levados em conta, e exigem mais estudos e pesquisas para se ter melhor compreensão do processo e seus resultados.

Apresentando uma visão de vários aspectos do programa, Silva (2011, p. 536), expõe que:

Em síntese, é possível verificar que o Proinfo tem sido implementado de forma fragmentada e descontínua. No que diz respeito às instalações, na maioria das unidades escolares os laboratórios são inadequados e o número de computadores sempre insuficiente para o quantitativo de alunos em sala de aula. Os cursos organizados para os professores têm sido considerados, pelos próprios professores, como precários, principalmente quando se avalia a carga horária e o conteúdo tecnicista da grande maioria dos cursos a eles oferecidos.

Diante de tantas considerações, é possível perceber que muito já se avançou com relação à utilização pedagógica das TIC, e que ainda muito falta a ser feito. Percebe-se que o ProInfo tem papel fundamental, mas que precisa ser constantemente acompanhado, avaliado e repensado. Este acompanhamento, se bem sistematizado, pode subsidiar nos rumos do processo, a fim de otimizar seus resultados. Otimismo é possível, acompanhado de ação e responsabilidade.

Considerações

A adequação da escola aos novos tempos é possível e desejável, e um trabalho bem estruturado com tecnologias pode proporcionar importantes resultados, oportunizando criticidade e reflexão. No entanto, se a escola não está preparada para se

transformar, a tecnologia sozinha não será responsável pela mudança.

O trabalho com recursos tecnológicos pode ser potencializador do sucesso pedagógico, mas para se concretizar, deve estar apoiado em um planejamento criterioso, e deve-se ter claro quais os objetivos a serem atingidos com esta prática. Utilizar recurso tecnológico apenas com o intuito de tornar a prática pedagógica mais atraente, faz com que o recurso perca seu sentido e torna a aula vazia de significado. O que se objetiva é justamente inovar de forma a tornar o processo mais rico, mais significativo e que resulte em mais conhecimento. Behrens (2000, p. 99) ressalta que:

Torna-se importante considerar que esses recursos informatizados estão disponíveis mas dependem de projetos educativos que levem à aprendizagem e possibilitem o desenvolvimento do espírito crítico e de atividades criativas. O recurso por si só não garante a inovação, mas depende de um projeto bem arquitetado, alimentado pelos professores e alunos que serão usuários.

Ferramentas tecnológicas têm muito a contribuir para uma educação renovada e de qualidade. Por outro lado, também podem ser recursos de má qualidade, quando utilizados de forma inadequada e incoerente. Tecnologias não são fins em si mesmas, devem ser meios para concretizar os objetivos estabelecidos em um planejamento coletivo, que sinalize os anseios de todos os envolvidos. Sendo assim, um planejamento coletivo, um plano político pedagógico consistente e bem fundamentado, projetos sérios elaborados e colocados em prática pela comunidade escolar, são o que fazem com o processo educativo ocorra de forma bem sucedida. De acordo com Almeida (2000a, p. 11),

[...] o que determina a eficácia do ensino e da aprendizagem é a existência de um plano pedagógico escolar adequado, rico, consistente, motivador, crítico e inovador. As escolas que tem um plano pedagógico ruim usarão a tecnologia (qualquer que seja ela) para fazerem o seu trabalho de forma ainda pior, pois a tecnologia não conserta nada, não inventa consistência

para um programa de baixa qualidade educacional. Ela apenas potencializa o que existe.

A falta de familiaridade com as tecnologias digitais costuma atrapalhar os educadores na concretização de um processo educativo mais dinâmico e atrativo com a utilização das mesmas. Nem sempre, também, encontram possibilidade de dedicar tempo para conhecer as novas ferramentas e seus recursos, o que acaba fazendo com que desistam. Muitos dos que persistem na sua utilização pedagogicamente, dedicam seu tempo de lazer para isto.

Apesar de toda a discussão acerca do assunto, o bom uso das tecnologias em educação ainda é tímido no Brasil. Mesmo existindo acesso à internet nas escolas, e laboratórios equipados com computadores, ou laptops para aluno se professores, ainda é necessário aprimorar o uso. A figura central deste processo, responsável por fazer acontecer, é o docente, que está em sala de aula, em contato direto com os alunos. O problema central (e a solução) ainda é o professor. Os docentes não são preparados para essa prática inovadora fazendo uso das tecnologias.

Fica evidenciada, portanto, a necessidade da superação dos receios que cercam a utilização da tecnologia na educação, bem como das lacunas de conhecimento na área. A solução para isso está intimamente ligada à formação de professores. O professor não aprende isso na universidade. É necessário repensar políticas voltadas à tecnologia na educação, é necessário e premente que se reveja a formação inicial de professores, e também é fundamental que se consolide a oferta de formação continuada. Neste sentido, cabe a observação de que o ProInfo, grande responsável pelas ações na área de TIC na educação do país, foi se desmantelando nos últimos anos, deixando um vácuo em um processo ainda inconcluso. É importante acompanhar os rumos e proposições das políticas públicas nesta área, com especial atenção à formação continuada docente.

A constante atualização do educador é imprescindível para uma prática pedagógica consistente, com ou sem o uso de

tecnologias. Também fica clara a necessidade de tempo para que o professor se atualize, realize seu planejamento, pesquise, além de poder compartilhar sua experiência com os demais educadores, assim como para poder elaborar projetos coletivos e bem fundamentados.

Transformar a educação para melhor está nas mãos e nas ações de cada um dos envolvidos. Com tecnologia ou sem ela, é possível fazer uma nova educação, mais humana e digna, que atenda a todos, independentemente de suas especificidades, que promova a autonomia e a capacidade de aprender a aprender, para que sejam capazes de construir conhecimento em qualquer situação, na escola ou fora dela, pela vida a fora.

Por fim, é fundamental reforçar que as TIC são importantes ferramentas, que enriquecem o processo educativo, mas não constituem fins em si mesmas. Devem ser vistas como instrumentos que são, repletos de possibilidades, sem esquecer que o verdadeiro diferencial está no uso que se faz delas, potencializado pelas ações de educadores e educandos. Será possível transformar a educação, não apenas inserindo novos recursos no processo educativo, mas principalmente abalando os paradigmas educacionais. É necessário, mais do que inserir as tecnologias, aproximar professor e aluno, tendo uma proposta séria e bem fundamentada de educação. Para que isto se concretize, ainda há muito que se investigar, estudar, e especialmente investir nos educadores e em sua formação.

Referências

ALMEIDA, Fernando José de; FONSECA JÚNIOR, Fernando Moraes de. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000a.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e formação de professores**. Vols 1 e 2. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000b.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BONILLA, Maria Helena Silveira; DAMASCENO, Handherson Leylton Costa; PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Inclusão digital no Proinfo integrado: perspectivas de uma política governamental. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 5 n. 2, p.32-42, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/302/274>>. Acesso 09/01/2016.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº. 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 10/01/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. *Domínio Público*, Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=HYPERLINK

"http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148"&HYPERLINK

"http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148"co_obra=22148>. Acesso em: 10/01/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. *Programa Nacional de Informática na Educação: ProInfo: diretrizes*. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=HYPERLINK

"http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22147"&HYPERLINK

"http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22147"co_obra=22147>. Acesso em: 10/01/2016

BRASIL. *ProInfo: Programa Nacional de Informática na Educação: recomendações gerais para a preparação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (versão julho 1997)*. Brasília, DF, jul. 1997c. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001168.pdf>>.

Acesso em: 10/01/2016.

FLORES, Vânia de Fátima; MARTINS, Ronei Ximenes. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 112-128, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00112.pdf>>. Acesso 10/01/2016.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Integração de diversas mídias: impressas, eletrônicas e digitais**. In: **Debate: Mídias na Educação**. Salto para o Futuro. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação a Distância. Boletim 24, Novembro/Dezembro de 2006.

RICHIT, Adriana. Percursos de Formação de Professores em Tecnologias na Educação: do acesso aos computadores à inclusão digital. In: RICHIT, Adriana (org.). **Tecnologias Digitais em Educação: perspectivas teóricas e metodológicas sobre formação e prática docente**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SILVA, Angela Carrancho da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a05v19n72.pdf>>. Acesso em: 10/01/2016.

Silva, Marco. **O professor online e a pedagogia da transmissão**. 2002. Disponível em: <http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0002.htm>. Acesso em: 08/01/2016.

**“CARTAS A UMA JOVEM EDUCADORA”:
REFLEXÕES SOBRE PRIORIDADES NO
CURRÍCULO ESCOLAR**

*Karen Angélica Seitenfus
Mestranda PPGE – UFFS – Campus Chapecó
karen.seitenfus@gmail.com*

*Natália Silveira Lima
Mestranda PPGE – UFFS – Campus Chapecó
natespecial@bol.com.br*

*Silvana Maia Borges
Mestranda PPGE – UFFS – Campus Chapecó E-mail
silvanamborges@gmail.com*

Resumo: O objetivo principal deste trabalho foi analisar a inserção da cultura nos currículos escolares e refletir sobre as contribuições da arte na constituição dos sujeitos. Para atingir estas proposições foram utilizadas três cartas, endereçadas a jovens educadoras, com o intuito de dialogar sobre o papel docente na interlocução da cultura na formação discente, com embasamento em autores que abordam a temática “currículo”. Optou-se por problematizar as prioridades no currículo escolar através do gênero “carta”, fundamentando-se na teoria dos “gêneros do discurso”, de Mikhail Bakhtin. Assim, a primeira carta traz definições sobre cultura e alguns tensionamentos acerca de sua inserção no currículo escolar. A segunda apresenta os paradigmas da educação e sua relação com o currículo. Por fim, a terceira reflete sobre o percurso formativo dos educadores. Compreendeu-se, portanto, que ainda é necessário avançar para garantir que a cultura esteja plenamente inserida na escola. Não basta tê-la presente no currículo formal, mas sim,

garantir sua consolidação, para que seja possível educar com compromisso crítico, emancipatório...

Palavras-chave: Currículo; Cultura; Educação; Percurso formativo.

1. Introdução

Currículo, historicamente, tem sido território de disputas, tensões, análises, questionamentos... O panorama atual do país, em termos de currículo, exige um olhar atento frente à proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante deste cenário, o presente trabalho propõe pensar o currículo partindo do percurso formativo das autoras, em interlocução com educadoras em geral. Para atingir tal proposição, o recorte selecionado foi a relação da escola com a cultura e as escolhas curriculares.

Neste sentido, o trabalho foi estruturado na forma de cartas, endereçadas a uma jovem educadora em formação. Existe uma opção na escrita pelo gênero feminino “e é melhor que sejam assim chamadas, porque são mulheres na maioria absoluta”, (BARRETO, 2015, p. 686) especialmente na educação básica. Já a escolha pelo “gênero carta” deve-se ao seu fácil entendimento e, especialmente, ao seu direcionamento às educadoras, como forma de convocá-las a reflexões. Esta opção está apoiada na teoria do “gênero do discurso”, de Mikhail Bakhtin. Sendo a carta considerada um gênero do discurso “primário” (ou simples), conforme Bakhtin (1997, p. 281), permite estabelecer uma comunicação entre os interlocutores, com uma abordagem acessível e dialógica.

Três partes compõem o texto, cada uma delas se constituindo em uma carta, sendo que debatem a relação entre cultura e currículo, estabelecendo conexões entre si. É importante destacar que, inicialmente, é apresentada a concepção de cultura em uma visão histórico-crítica. Em seguida, aparece a visão de cultura como usualmente compreendida: atividades culturais e artísticas, ou seja, produtos, resultados, expressão da construção

histórico-cultural, presentes na escola por meio dos componentes curriculares.

A primeira carta contextualiza a problemática, abordando o processo formativo em comum da maior parte das pessoas, no qual se identifica a ausência de cultura historicamente constituída e suas manifestações. Segue refletindo sobre a escolha dos conhecimentos a serem “ensinados”, e questionando as consequências destas escolhas. A segunda carta reflete sobre os paradigmas que fundamentam e privilegiam escolhas e tenta explicitar que estas não são neutras, mas que atendem as ideologias dominantes/hegemônicas. Em seguida, traz uma breve reflexão sobre a BNCC. E, finalmente, a terceira carta problematiza a relação entre o currículo e os processos formativos, trazendo à luz a abordagem da carência de atividades culturais na escola. Conclui com uma mensagem de otimismo, possível diante de uma postura reflexiva e sem conformismo.

2. Primeira carta: Currículo e cultura

Querida amiga, saudações! Estive reunida recentemente com nossas amigas em comum, e foi com grande alegria que recebemos a notícia que você fez uma escolha, como projeto de vida, pela Educação. Ao saber disso, quisemos dialogar, compartilhar um pouco das nossas vivências, deixando também algumas reflexões a respeito da Educação, para contribuir com sua formação e principalmente para você se questionar.

Conversando sobre nossas trajetórias acadêmicas, percebemos que muito de nossa formação escolar foi semelhante, especialmente no tocante à Educação Básica. Tivemos uma educação tradicional, na qual ficávamos horas sentadas ouvindo exposições dos professores, copiando, memorizando conteúdos que nem sempre tinham sentido para nós... imagino que você saiba do que estou falando, afinal, sua Educação Básica deve ter sido bem parecida também... Até lembrei de uma história de Ruth

Rocha: “Quando a escola era de vidro”, que retrata bem a escola que tivemos...

Percebemos que linguagens culturais e artísticas diversas fizeram parte de nossas vidas e, indiretamente, da formação, o que nos constitui nas pessoas, e portanto, profissionais que somos. Este acesso, no entanto, não foi por intermédio da escola. Isto nos fez pensar, na nossa formação escolar, na restrita presença de atividades culturais, na falta de incentivo e de acesso à arte e cultura historicamente constituída e apropriada pela humanidade (música, dança, artes visuais, cinema, fotografia, teatro...)

Ao refletir a respeito de cultura e educação, nos lembramos de Romanelli (1986), dizendo que cultura vai muito além do que a escola transmite e mesmo do que é determinado pelas sociedades como valores a serem preservados por meio da educação. É através dela que nos humanizamos. O homem transforma e é transformado por ela. A cultura é o próprio modo de ser do humano, sempre modificando sua condição humana, e está ligada à sobrevivência do homem e à manutenção de sua condição humana. A autora traz a ideia da cultura como processo e produto (bens culturais). Segundo ela, justamente estes produtos são passíveis de transferência. Há que se ter cuidado, estando a cultura intimamente ligada ao contexto social, a simples transferência de seu produto acabado tende a cair em um formalismo vazio, desenraizado, e o controle desses bens irá permitir condições de manipulação e geração de dependência cultural.

Sobre o papel da escola na humanização, Dussel (2009), diz que a escola, seja ensinando a linguagem, a história, a pintura, o cinema ou a computação, deveria ajudar a nos relacionar mais livremente com uma tradição. Diz ainda, que a escola deve se sustentar na gratuidade do dom, sendo acessível a todos os que queiram, não prometendo um conhecimento utilitário, mas que servirá “para a eternidade”. Acreditamos que arte e cultura, nesta concepção de atividade humanizadora, ajuda a ter visão de mundo,

visão crítica. Ela permite acessar e interpretar outras realidades. Faz pensar e sentir...

Constatando a pouca preocupação com atividades artísticas e culturais, e quase ausência de um ensino formal (e tampouco reflexivo) da cultura, em suas diferentes formas, nos currículos escolares, passamos a nos questionar quanto aos motivos da presença da arte restrita ao componente curricular “Arte”. E por que apenas este componente aborda a cultura? Ela não deveria se fazer presente em todos os componentes, de modo mais direto e incisivo? Quais os interesses por trás da escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros? A quem servem estas escolhas? Será que hoje a formação ainda é assim? Se nosso percurso formativo tivesse sido outro, seríamos diferentes? Seria outra nossa prática?

Isso tudo nos fez refletir sobre como se dá a escolha do que se deve aprender na escola... Nestas escolhas, pesa a trajetória não só da educação mas de toda a tradição do pensamento. Cortella (2000 e 2008) nos mostra, ainda na Grécia, a exaltação do pensamento racional e da intelectualidade, e, conseqüentemente, o desprezo por qualquer atividade manual, aí incluindo-se as artes, tidas como atividade inferior. O pensamento grego tem grande peso na tradição de pensamento ainda vigente na sociedade atual. Já ali se inicia a exclusão de tais atividades nos processos educativos, que permanece na atualidade.

Será que a pouca inserção de atividades culturais se deve a “não permitir” contato com questões mais críticas, que perpassam o conhecimento cultural? A falta de abertura para a cultura indicaria que o foco deve ser aquelas disciplinas necessárias para o desempenho de trabalhos mais operacionais, ou seja, que “adestram”, limitam e “preparam mão de obra”? A função de reprodução exercida pela escola é trazida à tona por Moreira (2013), ao explicitar que escola e currículo estão implicados no processo de reprodução de desigualdades sociais e de relações de poder assimétricas. Ele defende que, apesar destes fatores

representarem pressão sobre as escolas, o currículo, ainda assim, é o resultado de disputas, alianças e negociações entre poderosos e as classes populares. Acredita na qualidade da educação via currículo negociado, defendendo que estas temáticas sejam discutidas com empenho. O autor sustenta que análises do conhecimento escolar, assim como da diversidade cultural e da identidade, devem pautar o processo curricular.

O currículo não pode ser apenas instrumento para perpetuar a hegemonia dominante. Goodson (2007) diz que ele foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Segundo este autor, o currículo tem, ao longo dos anos, se tornado mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade, tendo sido fomentada a aliança entre prescrição e poder. Assim, os menos favorecidos são excluídos através do currículo, ao passo que filhos de ricos e poderosos se favorecem da inclusão pelo currículo. Apesar disso, o autor, traz, também a análise de Bauman, que as novas organizações e flexibilizações trazem um grande desafio às instâncias de poder. Seria, então, talvez o momento de rebater velhos padrões do capital cultural e da concentração do poder e trazer à luz novos paradigmas.

Já me estendi muito, querida amiga. Nossas amigas continuarão o diálogo nas suas cartas. Me despeço, na esperança de compartilharmos mais e mais reflexões.

Com saudades, abraço!

3. Segunda carta: Paradigmas da educação

Querida amiga, espero que ao receber esta carta, esteja tudo bem com você! Fiquei muito contente em saber de seu interesse pela atuação no campo da Educação. Por isso, resolvi escrever-te para trocas de conhecimentos.

Considerando as reflexões já apresentadas pela carta anterior, inicio nossa conversa ressaltando que, ao pensarmos e

debatermos sobre o currículo, não o fazemos de forma ingênua e neutra. Através das leituras que já realizei, percebo que é de consenso entre os estudiosos, que o currículo escolar não se constrói no campo da neutralidade científica e ideológica, mas sim, a partir de escolhas teórico-metodológicas que estão ancoradas em princípios e paradigmas educacionais. Por isso considero importante dialogarmos sobre esta temática, pois todo aquele que busca no campo da educação um fazer profissional, precisa conhecer, tematizar, refletir e definir o paradigma pelo qual irá ancorar-se enquanto práxis.

Para melhor compreendermos esse contexto trago Marques (1992, p. 548), o qual descreve que “os paradigmas não se sucedem apenas, mas se interpenetram e permanecem na novidade de nova estruturação na cultura”. Diante desta descrição, lanço a seguinte pergunta: nos tempos de hoje, diante das relações que caracterizam a sociedade atual, a qual paradigma a escola está atrelada e precisa atender?

Neste sentido considero relevante dialogarmos sobre os paradigmas, pois somente assim, poderemos tecer algumas compreensões sobre as prioridades transferidas à escola e ao seu currículo. De acordo com Marques (1992), os três paradigmas básicos do saber, ainda operantes, são: o Paradigma Ontológico, ou Metafísico; o Moderno, ou da subjetividade da razão individual e o Neomoderno, da linguagem pragmática, ou da ação comunicativa.

Sobre o paradigma Ontológico ou Metafísico, Marques (1992) diz que este prioriza a transmissão da verdade e do conhecimento imutável e repetitivo; a aprendizagem se dá de forma passiva e memorizada. Educar é inserir o educando na ordem do mundo e dos homens. Este paradigma faz distinção dos conhecimentos a serem transmitidos, ou seja, valoriza a formação teórica do homem superior, em detrimento da aprendizagem técnica dos ofícios para os trabalhadores livres. Quanto à distinção de conhecimentos para sujeitos de camadas sociais diferentes, se pensarmos no momento atual, tal semelhança terá sido mera

coincidência? Libâneo (2012), também trata desta distinção no texto “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres”.

Abordando o Paradigma Moderno, ou da subjetividade da razão individual, Marques (1992) descreve o reconhecimento da razão humana como a produtora do saber, e que, pelo uso da razão, o sujeito passa a ter domínio sobre o objeto. Para obter melhor domínio sobre este, o conhecimento é reduzido e fragmentado em especialidades compartimentadas e isoladas de seu contexto natural e cultural. As disciplinas científicas fecham-se em seus âmbitos estreitados e se tornam incomunicáveis entre si. O comportamento humano passa a ser padronizado e conformista, guiado por um único interesse globalizado de funcionalidade utilitária, que atende aos interesses da lógica do mercado. Neste paradigma, a educação tem como intencionalidade a preparação dos sujeitos para a vida e deve moldar-se às exigências postas ao homem capaz de produzir ativamente. Trata-se, segundo o autor, de fabricar o trabalhador para que, depois, o processo produtivo o modele segundo seus requisitos. Os sujeitos não são considerados enquanto atores sociais. Assim, fábrica e escola moderna se assemelham. Os processos de ensino-aprendizagem são organizados sob a forma de programação sistemática e minuciosa, orientada por objetivos precisos e quantificáveis. É possível verificar neste paradigma a inexistência de abordagens culturais no percurso formativo dos sujeitos. Não existem intenções de formação de sujeito pensantes, críticos e protagonistas.

Cara amiga.... nesse ponto da carta encontro espaço para inteirar-lhe sobre meu percurso formativo e profissional. Influenciadas por uma “mesclagem” entre os dois paradigmas elucidados, vivenciei experiências escolares que me conduziram as escolhas formativas. Iniciei minha trajetória acadêmica cursando Licenciatura em Educação Especial. Esta opção deu-se devido a algumas experiências escolares na Educação Básica que me deixaram sentimentos de inquietação. A escola que frequentei

ancorava-se nos paradigmas já apresentados. Os educandos que não conseguiam responder as expectativas desta escola, como os que possuíam deficiência, eram encaminhados para uma classe especial. Nesta era desenvolvido um “currículo especial”. Para os “educandos normais” era um local misterioso e com acesso restrito. Tal situação me deixava muito incomodada. Pensava: um dia hei de contribuir para transformar essa realidade. Para prestar vestibular neste curso, o candidato deveria comprovar observação em uma instituição que atendesse alunos com deficiência. Foi então que retornei à escola de Educação Básica e pude conhecer aquela “misteriosa” classe especial e fiquei certa de que seria esta a profissão que eu gostaria de desempenhar, mas de forma diferente.

Voltando aos paradigmas, destaco o último apresentado por Marques (1992), o Neomoderno, da linguagem pragmática, ou da ação comunicativa. Neste, são reveladas as falências e as crises do paradigma moderno, anteriormente apresentado. Neste paradigma, desaparecem os limites entre as disciplinas do saber, entre as práticas sociais, ocorre a perda das identidades. Em meio a esta crise da modernidade, a educação requer uma reconstrução radical, centrada não mais na subjetividade individual e na particularidade, mas sim, como descreve Marques, citando Stein (1991), na intersubjetividade da livre comunicação entre os atores sociais, na busca de um entendimento coletivo, manifestando a razão na multiplicidade das vozes. Ocorre o abandono da relação sujeito-objeto e passa-se a ter uma relação entre sujeitos, em que, a partir de uma trama dialógica e social, os falantes se colocam em posição de reciprocidade e em igualdade de condições e direitos. O conhecimento já existente e o novo se entrelaçam nos significados e conteúdos da tradição (clássico) cultural, no espaço social dos grupos e no tempo histórico das gerações que se sucedem.

Marques ao citar Gudsdorf (1987) descreve que na proposta da neomodernidade, a educação é considerada o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, onde pessoas e grupos com experiências diversificadas confrontam-se no diálogo

aventuroso da aprendizagem coletiva. Nesta perspectiva os critérios sobre o que ensinar e aprender, quando e como, devem ser consensualmente validados, caracterizando-se assim, um processo democrático e pluralista (MARQUES, 1992).

Assim, saliento o debate que se instaura no campo da educação brasileira referente à constituição da BNCC. O documento apresenta os componentes curriculares que terão compromissos com a formação dos educandos em suas dimensões artísticas, científicas, humanísticas, literárias e matemáticas. É possível identificar neste documento a ênfase à formação integral dos educandos, por meio da definição de componentes curriculares que conferem igual importância à sua transmissão e apropriação, bem como a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores que conduzem esse processo. São grandes os desafios apontados pela BNCC, e como todo o processo democrático, existem opiniões favoráveis como também contrárias a existência de um documento que sistematize nacionalmente os conhecimentos a serem contemplados nos currículos.

Para finalizar nossa conversa, deixo algumas questões para reflexão: Será a BNCC uma proposta de construção curricular que supere a valoração imperativa de determinados conhecimentos (aqueles considerados essenciais para a preparação para o mundo do trabalho) e a negação de outros (aqueles considerados essenciais para a formação cultural e crítica)? Será a BNCC uma proposta de construção curricular que demande mudanças no processo formativo dos professores, que denote à formação cultural, a mesma importância atribuída a formação na área específica?

Um grande abraço e até breve!

4. Terceira carta: Percorso formativo

Querida colega, como tem passado? Sinto-me muito feliz em poder dialogar com você. Para mim, nossas conversas revelam-se, humildemente, como inquietações e, acima de tudo, como

reflexões para pensarmos a trajetória que percorremos, os rumos e possibilidades da educação. Percebo assim, que temos algo em comum: somos pessoas apaixonadas e comprometidas com a esfera educacional.

Bem... Antes de seguir em frente devo fazer um esclarecimento. Você deve estar se perguntando por que estamos lhe enviando estas cartas em tempos que, devido à tecnologia, poderíamos nos comunicar via e-mail, por exemplo. Justificamos a utilização das cartas por elas serem uma forma clássica de comunicação e transmissão do conhecimento, sendo que já foram muito utilizadas por inúmeros pensadores e estudiosos. Só para ilustrar, reporto-me a Rilke, em suas “Cartas a um jovem poeta”, Gramsci, com as “Cartas do cárcere”, entre tantos outros, que nos serviram de inspiração. Saliento ainda que, pelo compromisso que a escola tem com o conhecimento clássico, resolvemos também utilizar uma forma consagrada de interação. E neste sentido lembro-me do que Saviani (1984) tão bem define: “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

Então, sigo agora com o compartilhamento de algumas preocupações que têm tomado meus pensamentos. Começo minhas elucubrações trazendo Moreira (2013, p. 553), quando este afirma: “No que se refere à configuração de nossas identidades sociais, a escola tem sido vista como um dos mais importantes espaços institucionais na construção de quem somos”. Sim, minha amiga, dentre os mais variados interesses que a perpassam, a escola é a arena formadora de todos nós. Entretanto, precisamos ser vigilantes ao que os currículos escolares vêm priorizando. Já sabemos que o currículo é um espaço de disputas. E, conforme Michel Young (2007), devemos nos questionar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”.

É... analisando tudo isso e correlacionando com minha caminhada, percebo que a arte teve pouco espaço dentro das escolas que frequentei enquanto aluna. Sim, eu gostaria de ter me apropriado de outros universos de conhecimentos, como a música, a poesia, a dança, a arte visual, o cinema, no entanto, acredite você, apenas na minha graduação em psicologia deparei-me com iniciativas que estimulavam mais incisivamente a arte e a cultura, sendo que isso nem fazia parte do currículo do curso. Será que isso não foi um pouco tardio? Na escola, precisávamos dar conta da matemática, português, ciências... Isso parecia ser mais importante. Tanto que estas “matérias” sempre tiveram a maior carga horária. Já a de “educação artística” tinha lugar restrito e facilmente era substituída, era encarada como a aula de descanso... onde praticamente se fazia o que queria e tudo estava a contento do professor. Era a aula do “caderno de desenho”. Como se arte se resumisse a isso... Lamentável esse reducionismo. Mas devemos culpar os nossos professores? Creio que a resposta seja negativa. Tenho certeza de que inúmeros fatores atravessam estas vivências, sendo que elas não são frutos de mero acaso. Inclusive, dei-me conta que a minha geração (nascidos nos anos 1980) ingressou na escola em momento histórico peculiar, onde nosso país saía de um período de ditadura militar.

Como sabemos, os governos militares perseguiram e censuraram a arte e a cultura. Nossos artistas eram perseguidos, torturados, exilados (recordei da música “E a Revolução”, de 2001, do Nei Lisboa). Nestas manifestações podemos perceber claramente o quanto a arte e a cultura eram (e creio que ainda sejam) vistas como “ameaças”. Com conhecimento, cultura e, conseqüentemente, fortalecimento de identidade, o povo deixa de ser “massa de manobra”.

Então... Temos aí uma hipótese da razão da arte em geral ter pequeno espaço nas escolas. Sabemos que assim como muitos artistas foram perseguidos, professores e intelectuais também o foram. Creio, pois, que uma das razões para a escola não priorizar

arte e cultura naquele contexto, foi a limitação imposta pelos militares. Mas e hoje, qual seria a justificativa? Aqui, lembrei-me de Carlos Monsiváis, citado por Inês Dussel (2009), quando traz a seguinte reflexão: “Em que momento e por que motivo a leitura e a cultura definidas classicamente (artes, música, teatro, cinema de qualidade) passam a ser algo que se envia à zona do tempo livre, enquanto que os meios e a indústria de entretenimento são para muitos ‘a realidade’. E uma grande interrogação: quando se perde, definitivamente, a causa das humanidades como formação central”?

Creio, minha jovem amiga, a partir destas elucidações, que boa parte de nós, tivemos nossas formações marcadas pela ausência de uma cultura mais erudita dentro do ambiente que mais deveria valorizá-la, ou seja, o local que formalmente privilegia o conhecimento, a escola. Fico com a impressão de que a ciência positivista tem imperado no nosso meio escolar e sufocado nossa formação mais crítica, artística e humana. Você concorda?

Quero trazer ainda, brevemente, alguns apontamentos sobre nosso percurso formativo enquanto educadores. Imagino que as falhas na nossa formação não podem continuar servindo de justificativa para que privemos nossos alunos de importantes conhecimentos culturais e artísticos. E como nos adverte Dussel, citada por Silva e Pereira (2013), a escola de nosso tempo não pode renunciar ao ato de ensinar, de ampliar os conhecimentos dos sujeitos escolares e de prepará-los para a tarefa de renovar o mundo.

Complementando essa reflexão, recordei-me de outro aspecto interessante, o qual é assinalado por Krawczyk (2011). Esta refere que a produção do conhecimento tem caráter político, sociológico e histórico, sendo que a preocupação da pesquisa em educação deve atentar para a compreensão da relação entre educação e sociedade, buscando entender qual a função da educação nas relações sociais do país. Logo, para ela, o pesquisador da área educacional deve investigar aquilo que ocorre na sociedade

em seu tempo histórico. Sendo assim, penso que devemos firmar compromisso com o entendimento do que se passa no currículo escolar na atualidade e o que ele representa para a nossa sociedade. Estejamos atentas a tudo isso.

Por fim, lembrei-me da música “Soy pan, soy paz, soy más”, consagrada na marcante voz de Mercedes Sosa. Que ela sirva para nos inspirar e para pensarmos em tudo que nos constitui, especialmente como profissionais da educação. Despeço-me assim com apelo à arte e à cultura, por meio desta música. Desejo que futuramente voltemos a conversar e que, quem sabe neste momento, tenhamos outra perspectiva de análise, podendo, quiçá, concluir que a arte e a cultura tenham encontrado mais espaço dentro da escola.

Abraços cordiais!

5. Considerações Finais

Tomando como ponto de partida os percursos formativos das autoras, onde desvelou-se a carência cultural e artística nos currículos, percebe-se que ainda é necessário avançar para garantir que a cultura esteja plenamente inserida na escola. Foi possível compreender que o currículo está atrelado a paradigmas vigentes, atendendo interesses hegemônicos políticos, econômicos e sociais, reproduzindo a lógica de manutenção do poder, o que necessita ser rompido.

Assim, a escola deve estar comprometida com o processo de empoderamento dos sujeitos, sendo espaço de aquisição do “conhecimento poderoso”, onde os jovens adquirem o conhecimento ao qual não tem acesso em outros lugares. Acredita-se, a partir do que foi levantado, que a arte e a cultura são instrumentos essenciais para a formação crítica, atuando na constituição da condição humana. Para tanto, não basta tê-las presente no currículo formal, mas também, garantir sua

consolidação, para que seja possível educar com compromisso crítico e emancipatório.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARRETTO, E.S.S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015
- BRASIL, Ministério da Educação. **BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM**. Brasília, MEC, 2015.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 137, 2009, p. 351-365.
- GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 35, p. 241-252. maio/ago. 2007.
- KRAWCZYC, Nora. **A pesquisa em educação e os desafios para a área de política educacional**. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (orgs.). Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil, Brasília: Ipea, 2011.
- 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, nº 1, 2012.
- MARQUES, Mario Osorio. Paradigmas da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set.- dez., 1992.
- MOREIRA, A. Flavio Barbosa. **Currículo e gestão: propondo uma parceria**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013.

- ROCHA, Ruth. **Este Admirável Mundo Louco**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.
- ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação**. Em aberto, Brasília, ano 3, nº. 22, jul./ago. 1984.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da; PEREIRA, Anna. **Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira**. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 150, p. 884-905, set./dez., 2013.
- YOUNG, Michel. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, v. 28, n. 101, 2007, p. 1287-1302.

O TEMPO E O ESPAÇO NA ESCOLA: PRÁTICAS CURRICULARES E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ALUNO

Marília Dal Moro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
dalmoro.marilia@gmail.com

Mônica Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
monicanunes150@gmail.com

Resumo: Este artigo aborda as problemáticas sobre o tempo e o espaço na escola, considerando as identidades neles constituídas. O objetivo é aprofundar as discussões acerca de práticas curriculares na contemporaneidade, tomando como referencial teórico as contribuições de Bauman e Hall. O foco da pesquisa consistiu em analisar as experiências de alunos de uma escola da rede estadual de Porto Alegre, em momentos de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A estratégia metodológica empregada incluiu grupos de discussão realizados com os alunos de Quinto e Sexto Anos do Ensino Fundamental e uma entrevista semiestruturada com uma professora da escola. Exploramos, mais especificamente, as análises sobre a constituição dos sujeitos alunos, que compõem uma das unidades analíticas do estudo original. O exame do material mostrou que os sujeitos alunos carregam consigo múltiplas identidades, constituídas nos diferentes tempos e espaços escolares.

Palavras-chave: Pós-modernidade; Identidades; Práticas Curriculares; Sujeitos alunos.

Introdução: Pós-modernidade e práticas curriculares

A fundamentação teórica utilizada para embasar este estudo teve inspiração nos estudos sobre pós-modernidade de Zygmunt Bauman e sobre a constituição de identidades de Stuart Hall. A partir das contribuições destes dois autores, procuramos mapear algumas práticas curriculares vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, no que se refere à constituição de suas identidades.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman é um teórico interessado em entender os efeitos da pós-modernidade na vida dos sujeitos. Em seus estudos, Bauman (2000, 2003, 2008) utiliza a ideia de modernidade líquida para explicar as profundas mudanças que o advento da pós-modernidade “leve”, “fluida”, “líquida” e infinitamente mais dinâmica que a modernidade sólida, produziu na condição humana.

Nesse contexto, Bauman também chama a atenção em seus livros para a liquefação que a contemporaneidade impôs a nossas certezas e relações sociais. O autor acredita que a sociedade contemporânea é marcada pela fluidez e pela perda de certas noções outrora vistas como “sólidas”. Entre elas, destaca o amor e a amizade, sentimentos que na era da hiperconectividade tornam-se extremamente efêmeros, bem como valores e códigos morais. Isso gera, conforme suas palavras, a sensação de que “o mundo pós-moderno está se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irreduzível” (BAUMAN, 1998, p. 32).

Na obra “O mal-estar da pós-modernidade”, Bauman (1998) explora com detalhes as dimensões de algumas incertezas vividas nesta época. Entre elas, aborda a questão da identidade, que, segundo ele, é algo igualmente submetido às indeterminações do tempo, deixando de ter a característica sólida que era possível encontrar nas identidades de outrora. Para o autor, a imagem que os indivíduos têm de si mesmos parte-se em uma coleção de instantâneos, sendo fluida e, portanto, modificando-se não apenas historicamente, mas também sofrendo alterações inclusive em

conformidade com diferentes contextos. Isso significa que um mesmo indivíduo, na pós-modernidade, pode, sem o ônus da loucura, comportar-se segundo padrões distintos e mesmo contraditórios em um mesmo dia. Tal indivíduo pode, então, adaptar-se aos contextos em que se encontra, inclusive os sujeitos alunos que circulam na escola, conforme exploramos neste estudo.

As reflexões teóricas de Stuart Hall constituem importante referência sobre o tema da identidade dos sujeitos pós-modernos. Segundo Hall, as mudanças que vêm ocorrendo no mundo nos últimos tempos têm resultado em uma “crise de identidade” dos indivíduos. Como explica em outra obra “A identidade cultural da pós-modernidade” esta “crise de identidade” diz respeito à falta de referências sólidas que assegurem a ideia de pertencimento cultural do sujeito, o que gera identidades “descentradas, deslocadas ou fragmentadas” (HALL, 2005, p.8). Essa crise de identidade, tanto pessoal como nacional, que parece marcar a contemporaneidade, pode ser entendida como produto de uma sociedade da qual desaparece um centro produtor de identidades fixas, como as nações ou as classes sociais marcavam a modernidade. Vive-se um momento em que ocorrem vários deslocamentos.

Hall (2005, p.13), ao discutir sobre o sujeito pós-moderno, explica que este está deslocado tanto de seu lugar do mundo social como de si mesmo, sendo composto de várias identidades, algumas antagônicas ou não resolvidas. Permanentemente confrontado pela configuração cambiante de identidades possíveis, o indivíduo ocupa múltiplas posições de sujeito, isto é, apresenta distintos aspectos identitários que não se unificam em torno de um eu coerente e que se modificam ao longo do tempo.

João de Deus dos Santos, professor e pesquisador da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) aponta, em um tributo realizado pela revista Educação & Realidade, após a morte de Stuart Hall em 10 de fevereiro de 2014, possíveis repercussões da sua produção teórica para pensar as identidades

dos alunos que frequentam as escolas. O autor afirma, neste texto, que, se tomarmos a questão da identidade sob o enfoque cultural, pode-se fazer uma série de questionamentos sobre como se constituem os sujeitos da educação escolarizada.

Santos (2014, p. 35) observa que “deve-se levar em consideração o intenso processo de interpelação cultural a que todos estão expostos, cotidianamente, dentro ou fora da escola”. E, dentro das peculiaridades do mundo contemporâneo, “a problematização do papel da escola na formação das identidades ganha novos contornos e novas cores. Assim, já não é mais possível aceitar tranquila e passivamente a resposta moderna da formação do sujeito monolítico, concluso e fixo”.

A formação do sujeito contemporâneo, de múltiplas identidades, perpassa as práticas e os rituais pertencentes ao currículo escolar. Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2007, p.18), em um artigo intitulado *Currículo, Conhecimento e Cultura* consideram o currículo como um conjunto de todas “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Nas teorias curriculares tradicionais, porém, o currículo era visto como uma criação acabada, uma descrição dos conteúdos trabalhados na escola. Já em estudos sobre currículo realizados sob a perspectiva dos Estudos Culturais, a contribuição se dá no momento em que este é visto como uma “prática cultural que possui uma política e uma pedagogia: uma prática cultural que ensina e forma e; uma prática cultural que governa condutas e produz sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2010, p.13). O currículo, assim, é compreendido, entre outros, como uma prática de produção de identidades (SILVA, 1999).

Portanto, o currículo é também um “dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do estudante” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28), pois está atrelado a sua relação com os professores, com os componentes curriculares, com a gestão

da escola e como ela se organiza enquanto instituição. Além disso, ressaltamos que o currículo escolar, de alguma forma, também demarca fases e ciclos das vivências coletivas e individuais dos alunos que circulam na escola.

A constituição do sujeito aluno

Os estudos sobre a invenção da categoria aluno discutem justamente sobre um sujeito que é percebido pelos docentes como uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica. Sob esta perspectiva, exercem-se sobre os estudantes uma série de mecanismos que, veiculados no cotidiano da escola, “inventam” este aluno que nela circula. Sob a perspectiva de José Gimeno Sacristán (2013) – que contribui com os estudos sobre a invenção do sujeito aluno neste trabalho – discutimos alguns aspectos sobre a constituição deste aluno múltiplo, pertencente à pós-modernidade.

Com a emergência de um novo perfil de estudante, com novas necessidades, esta identidade de aluno moderno é borrada por uma série de elementos que circulam na cultura. Temos, então, conforme Bill Green e Chris Bigum, um “sujeito-estudante-pós-moderno” (2011, p. 204) que adentra a sala de aula e vivencia inúmeros lugares (virtuais ou reais) e contextos, sendo interpelado por uma série de elementos que passam a constituir outras identidades.

Um dos fatores que surge como determinante neste processo de constituição é a relação dos alunos com o tempo e o espaço da escola, ou seja, com as práticas curriculares destas instituições. Interessou-nos, neste estudo, entender como os sujeitos alunos se constituem em uma fase de transição no âmbito escolar, pois os sujeitos participantes da pesquisa vivenciavam a passagem ocorrida entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ao observarmos os processos de construção da categoria aluno na escola, percebemos que o ser aluno contemporâneo relaciona-se não somente à identidade de estudante ou de sujeito escolarizado. Ainda assim, a identidade de aluno, na atualidade, permite que os estudantes reproduzam determinadas normativas que contribuem para que o ambiente escolar se mantenha como o idealizado pelos currículos modernos.

Algumas práticas e rotinas escolares ainda fortemente presentes no ambiente da escola, tais como o uso de uniformes, a organização da sala de aula, os horários de merenda e recreio, permanecem como legitimadores das identidades do ser aluno moderno. São estas práticas e rotinas escolares que se tornaram foco das discussões realizadas com os alunos, conforme explorado na seção a seguir.

Instrumentos para a investigação

A parte empírica deste estudo foi realizada em uma escola estadual do município de Porto Alegre. A estratégia metodológica empregada foram os grupos de discussão realizados com os alunos de Quinto e Sexto Anos do Ensino Fundamental e uma entrevista semiestruturada com uma professora da escola.

Ao estruturar os grupos de discussão, procuramos promover um espaço de trocas entre os alunos, aberto às diferentes respostas e também às perguntas que eles próprios poderiam fazer durante o trabalho. Os dados empíricos foram recolhidos em dois momentos: as atividades com o primeiro grupo foram realizadas entre alunos dos Anos Iniciais e com o segundo entre os alunos dos Anos Finais.

Ao planejar e propor as atividades nos dois grupos de discussão, tivemos presente as orientações de Maria Cecília Pereira dos Santos (2009). A autora corrobora a importância de estabelecermos relações com os sujeitos da pesquisa, sendo essencial que o investigador conheça o contexto de vida dos

mesmos e também esteja familiarizado com o espaço onde o grupo se realiza, com os tempos que organizam aquele lugar, entre outros. Ainda, Santos enfatiza que é fundamental que o pesquisador promova a confiança dos participantes do grupo para que possa “estimular, compreender e aceitar as ideias de todos de modo a integrá-las sem manipular ou cortar o discurso dos atores envolvidos” (SANTOS, 2009, p. 97).

Em um artigo que explora, resumidamente, os tipos de pesquisa qualitativa, Cristiano Lessa de Oliveira (2008) ressalta que os investigadores que tomam o ambiente de educação como objeto de pesquisa devem entender que, nesse lugar, o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, por isso, devem estar abertos a toda a complexidade que podem enfrentar. Assim, selecionamos os instrumentos utilizados nesta pesquisa, atrelados à pesquisa qualitativa, com o objetivo de visualizar a dinamicidade da escola e dos sujeitos que nela circulam e que foram protagonistas deste trabalho.

Costurando as análises: identidades no *entre lugar*

Sacristán, na obra “O Aluno como Invenção” (2005), discorre sobre o quanto o tempo e o espaço escolares estão intrinsecamente relacionados à formação dos sujeitos que os habitam. De acordo com o autor, “no espaço estamos, no tempo somos” (SACRISTÁN, 2005, p. 143), sendo que, para ele, cada tarefa acadêmica e cada atividade (recreio, hora da entrada, saída, entre outros) representam formas de utilizar o espaço e o tempo.

Ao discutir, neste trabalho, sobre o currículo e as relações escolares, destacamos a importância de entendermos o currículo escolar como marcador de determinados rituais dentro da escola, como também de algumas fronteiras da vida cotidiana dos alunos. Expressões como “passar de ano” ou “estar adiantado” representam situações escolares que os alunos vivenciam e que também formalizam momentos das suas vidas fora da escola, pois

a posição de sujeito escolarizado é uma das identidades mais reconhecidas pelas crianças e pelos jovens na atualidade. Sacristán afirma que:

explicar por que o tempo de ser aluno começa em uma idade e termina em outra, que razão existe para que um ciclo ou escolaridade obrigatória tenha, por exemplo, uma duração fixa propõe perguntas que nos remetem às tradições, às necessidades sociais à evolução da família, a determinadas ideias sobre o desenvolvimento humano, etc., para poder explicá-lo (SACRISTÁN, 2005, p. 148).

Ou seja, assim como a própria invenção da categoria aluno está atrelada aos processos históricos vivenciados pela sociedade, a forma de este aluno habitar o espaço e interagir com o tempo também se transformou conforme a história e a cultura de muitas gerações.

Ao realizar os grupos de discussão com os alunos do Quinto e do Sexto Ano da pesquisa, algumas narrativas elucidadas por eles representavam este sentimento que os alunos têm de que sua experiência escolar é transformada, a cada novo ciclo, pelo currículo e pelas regulações da escola.

Em uma das unidades de análise do estudo, discutimos sobre os processos de constituição de identidades vivenciados pelos alunos da pesquisa, considerando que grande parte do grupo participante se definia ora como criança ora como adolescente ou jovem. Aqui é importante fazer um contraponto do termo “transição” ou “passagem”, utilizado neste trabalho e mais largamente presente nos discursos dos professores em geral. A ideia de transição ou passagem traz implícita a representação de um “vir a ser”, de um “não-lugar”. Mas o que acreditamos é que tais sujeitos estão indicando o que “são”, e que têm “um lugar deles”, um lugar constituído de modo híbrido, um *entre lugar*.

Em uma das conversas que realizamos com uma das professoras dos Anos Finais, discutimos acerca da dificuldade que os alunos demonstraram – principalmente os do Quinto Ano –, de definirem-se como crianças ou como jovens. Comentamos sobre as

categorias que os alunos, principalmente os de Quinto Ano, escolheram para referir a si no grupo de discussão, ora se chamando crianças ora jovens ou adolescentes, visto que as fronteiras entre estas duas categorias sociais têm sofrido um borramento ao longo da história.

Como afirma Miguel Abad (2003), as crianças vivem o fenômeno lento da juvenilização, no sentido de uma antecipação etária das práticas e estilos juvenis, talvez pela necessidade de demarcar um período da vida anterior à adolescência, mas que ainda não se configura propriamente como tal. Assim, tais sujeitos ocupam este lugar com características específicas, mas híbridas.

Outro elemento significativo de análise quando pensamos na relação destes sujeitos com a escola, focando a perspectiva da constituição de suas identidades, é o sentido que estes atribuem ao ambiente e ao processo de escolarização. Durante as duas conversas realizadas nos grupos, em determinado momento, perguntamos *o que fazia com que eles tivessem mais vontade de acordar de manhã e vir para a escola.*

O primeiro grupo, dos alunos do Quinto Ano, respondeu que o principal motivo que os levava a frequentar a escola com prazer eram os amigos que lá eles encontravam. *“A gente vem mesmo porque temos os nossos amigos. Estudar também é bom, mas o melhor são as amizades”.* Xavier (2010), ao discutir sobre perspectivas e possibilidades da escola contemporânea, afirma que, até os anos 1970, a escola tinha uma estrutura simples, que funcionava com o objetivo de transmitir conhecimentos a um grupo de alunos elitizados e homogêneos. Entretanto, este dispositivo que antes era simplificado vem sendo interpelado por múltiplas complexidades, visto que, ao contrário do que acontecia décadas atrás, atualmente, os alunos adentram à escola carregados de uma cultura própria. Este fato parece mostrar que a escola não serve somente para aprenderem, mas para compartilharem tal cultura, através de amizades e práticas infantis e juvenis.

Os alunos, principalmente os jovens, “organizam, estruturam, inventam uma cultura e vivem essa cultura, que não é necessariamente a cultura escolar. A cultura escolar é o preço que pagam para viver juntos essa realidade, essa sociabilidade, que é própria da juventude” (XAVIER, 2010, p.5). Assim, quando os alunos foram indagados com a questão “*Quais atividades diferentes você gostaria de propor à escola?*” as sugestões apontadas se referiram a atividades favorecedoras do protagonismo discente, da expressão artística – aulas de música e artes – e de um trabalho cooperativo. Conforme expressaram: “*A gente podia ter umas salas pra artes e pra música, onde a gente pudesse fazer projetos juntos. Podia ter mais momentos assim, a gente trabalhando com os colegas [...]*”.

Também, em suas narrativas, os alunos do Quinto Ano disseram ter uma linguagem própria: “*A gente diz “maçã¹” e todo mundo ri, todo mundo sabe do que é que a gente tá falando, menos a sora. É tipo uma linguagem nossa*”. Como menciona Xavier (2010), trata-se de uma necessidade de os mesmos vivenciarem uma sociabilidade. Ainda, ao criarem um código próprio de comunicação, se estabelece um sentimento de pertença a um grupo – ao compartilhar determinados signos – em que os alunos vivenciam a constituição de si, também através da linguagem.

Neste sentido, os jovens vivem uma cultura própria na escola. Como se posicionam Moreira e Candau, “um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p.27). Estas práticas, entretanto, não precisam ser vivenciadas necessariamente na escola, mas sim em qualquer ambiente em que os alunos possam partilhar afinidades ou experiências.

¹ O termo “maçã” utilizado para designar uma mensagem entendida somente entre os alunos tem origem em um jogo online compartilhado por eles, chamado *Minecraft*, onde os personagens constroem casas e simulam uma rotina real em suas cidades.

O grupo dos alunos do Sexto Ano, por exemplo, ao ser questionado com a pergunta “*O que faz com que vocês tenham mais vontade de acordar de manhã e vir para escola?*” mencionou a oportunidade de aprender e estudar. Ao contar para eles as manifestações dos alunos do Quinto Ano – referente às amizades – eles disseram que a presença física não é mais, necessariamente, obrigatória para que os mesmos cultivem laços de amizade. Eles narraram: “[...] *hoje a gente se fala bem mais pelo Face e pelo Skype, não precisa tá aqui pra fazer amigos. Na escola é bom pra gente descobrir coisas novas*”.

Algumas considerações

Para esquadrihar as tramas que costuramos ao longo desta pesquisa, concebemos a ideia de que deveríamos enxergar a situação deste aluno no universo escolar sob um “novo olhar”. Como destaca Marisa Costa (2002, p. 16), os “novos olhares dizem respeito a essas novas – ou talvez deva dizer *incomuns* – formas de conceber um tema como problema de pesquisa”. Para isso, escrevemos este trabalho a partir da escolha de determinadas lentes teóricas que permitissem enxergar o sujeito aluno sob a ótica da cultura e de algumas concepções pós-modernas.

Sob aspectos metodológicos, selecionamos alguns instrumentos investigativos que concebem

a produção de conhecimentos como prática social, como construções coletivas (...) em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual (COSTA, 2002, p. 14).

Procuramos permitir que os personagens que compuseram esta trama fossem narrados como sujeitos múltiplos, complexos e que suas falas fossem contextualizadas, sem a necessidade de demonstrarem neutralidade. Entretanto, temos claro que, por mais inserido que o investigador esteja na cultura que deseja analisar ou

no cotidiano dos sujeitos que pretende descrever, seu trabalho corresponde ao que ele próprio julga como relevante para ser interpretado a partir dos aportes teóricos que utiliza.

Assumindo a ideia de que a formação das identidades se dá nas escalas globais, nacionais, locais ou políticas e, principalmente, no nível pessoal, Woodward (2000, p. 30) comenta que nós assumimos diferentes identidades de acordo com o contexto, pois “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais”. Assim, ao analisarmos as crianças e jovens que circulam na escola na contemporaneidade, precisamos enxergá-los sob a ótica de que suas identidades estão interpeladas pelas mídias, pelas estratégias de consumo, pela indústria cultural, pela internet e pela televisão e que, desta forma, tais sujeitos dificilmente se apresentarão de forma única ou fixa, mas sim estarão subjetivados por inúmeros discursos.

Sendo assim, ancoradas nos estudos de Hall (2004), arquitetamos uma breve discussão sobre a constituição do sujeito aluno na contemporaneidade. Tal identidade, que se materializa no sujeito pós-moderno, é a de um sujeito que não possui identidade fixa, que não é composto de uma única identidade, mas de várias. Procuramos demonstrar, neste estudo, que, na escola, por exemplo, constituem-se sujeitos que carregam consigo múltiplas identidades (aluno, criança, jovem, filho, colega, competente, fracassado, etc.) que, ao vivenciarem diferentes experiências a partir de algumas práticas curriculares, compõem as identidades de sujeitos no *entre lugar* do currículo escolar.

Referências

ABAD, Miguel. Crítica Política das Políticas de Juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Fundação Friedrich Ebert: 2003, p. 13-32.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

_____. TEMPO SOCIAL. ENTREVISTA CONCEDIDA A MARIA LÚCIA GARCIA PALLARES-BURKE, 1 DE JUNHO DE 2004. ON-LINE VERSION ISSN 1809-4554 TEMPO SOCIAL. VOL.16 NO.1 SÃO PAULO, JUNHO 2004. DISPONÍVEL EM< HTTP://DX.DOI.ORG/10.1590/S0103-20702004000100015>

COSTA, Marisa Vorraber da. Introdução: Novos olhares na pesquisa em Educação. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. In: COSTA, Marisa Vorraber da. (Org). Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p.13-22.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 208-241.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (Org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Tradução: SILVA, Tomaz e LOURO. Guacira. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.22, n.2, p.15-46, jul.-dez. 1997

LESSA DE OLIVEIRA, Cristiano. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, v. 2, n. 3, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007, p. 17-48.

PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2010

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. O aluno como invenção. **Revista Pátio Ensino Médio**. Ano 5, n.18, set/nov, 2013.

SANTOS, João de Deus dos. Depoimento Escrito. 2014. Cáceres/MT, UNEMAT. Educação & Realidade_On-line version ISSN 2175-6236.

Educação & Realidade. vol.39 n° 2. Porto Alegre Abril/Junho 2014.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200015>.

SANTOS, Maria Cecília dos. O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 22, v.1, 2009, p. 89-103

SILVA, T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

XAVIER, M. L. M. Escola Contemporânea: O desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria Isabel.;BONIN, Iara T. (Org) **Pedagogia Sem Fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, 184p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes. 2000

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO INTEGRAL OU ASSISTENCIALISMO?

Fernanda Ribeiro de Souza
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
fernanda.souza@ifpr.edu.br

Resumo: Este artigo aborda a ampliação do tempo escolar, buscando identificar o modo como a estratégia em curso tem se materializado nas escolas públicas do país, sobretudo no que diz respeito ao binômio: formação integral/assistência social. Para tanto, abordamos um breve histórico sobre as principais experiências de educação integral e em tempo integral desenvolvidas no país. Versamos ainda, sobre o caráter assistencialista que as experiências de educação em tempo integral tendem a assumir nas práticas historicamente desenvolvidas, destacando a aproximação do Programa Mais Educação com a perspectiva compensatória de atendimento e de proteção social. As experiências de escolas de educação em tempo integral, vinculadas ao Programa Mais Educação, demonstram poucos avanços no sentido da resignificação curricular, a submissão à perspectiva de currículo instrumental e imediatista, adaptando e reproduzindo o tradicional modelo de escola voltada para as classes populares no país.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Políticas sociais; Assistencialismo.

Introdução

O Programa Mais Educação tem destaque enquanto estratégia de ampliação do tempo nas escolas públicas do país.

Instituído em 2007, pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), chegou progressivamente a atender mais de 60.000 escolas brasileiras em 2015, custeando a aquisição de materiais permanentes e de consumo, a contratação de serviços e ressarcimento de monitores para a realização de atividades socioeducativas em jornada ampliada.

No ano de 2016, o Programa sofreu com as contingências orçamentárias em âmbito federal, e passou por um processo de retração, limitando-se ao atendimento de cerca de 26 mil escolas.

O Programa expressa uma estratégia do governo Federal para a ampliação do tempo escolar, em resposta aos marcos normativos enunciados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014a), relacionando a ampliação do tempo escolar ao desenvolvimento pleno e à garantia dos direitos básicos às crianças e adolescentes.

Este artigo aborda a ampliação do tempo escolar, buscando identificar o modo como a estratégia em curso tem definido se materializado nas escolas públicas do país no que diz respeito ao binômio, nem sempre articulado: formação integral/assistência social.

Entendemos que a compreensão das atuais estratégias de ampliação do tempo escolar exige uma análise mais aprofundada, considerando os aspectos históricos, políticos e produtivos que permeiam a organização e as finalidades da educação pública em uma sociedade de classes.

Para tanto, abordamos neste artigo um breve histórico sobre as principais tendências de educação integral e em tempo integral desenvolvidas no país, entrelaçando à própria emergência do modelo de escola pública para o atendimento das classes populares, que se multiplica progressivamente a partir da década de 1920.

Versamos ainda, sobre o caráter assistencialista que as experiências de educação em tempo integral tendem a assumir nas práticas historicamente desenvolvidas, destacando a aproximação do Programa Mais Educação com esta perspectiva.

Educação Integral e em tempo integral: a retomada histórica do debate sobre a ampliação do tempo escolar

A democratização da escola de massa no Brasil tem início a partir da década de 1920, frente às demandas impostas pela emergência de um modelo de desenvolvimento urbano industrial no país, com intensas transformações na economia e na sociedade. Esse processo de abertura da escola para as classes populares não foi acompanhado por uma preocupação com a qualidade, com a permanência e progressão dos estudantes no processo de escolarização.

Na medida em que a escola passou a receber a classe trabalhadora, passou a organizar-se um currículo simplificado, minimalista, para o atendimento das necessidades mais básicas de formação, de modo que a ampliação do acesso intensificou a precarização da educação das classes populares (NOSELLA, 2011). Portanto, à classe trabalhadora foi relegada uma escola massificada, secundária, pobre, na qual o processo de formação se reduz a um rápido mecanismo técnico e instrumental.

A reforma paulista de 1920, idealizada por Sampaio Dória, é notório exemplo deste processo. De acordo com Cavaliere (2003), a política pioneira expressava os anseios da população e da própria classe dominante à democratização do acesso à escola primária. Visava potencializar a utilização do espaço escolar em virtude da grande demanda a ser atendida, numa medida de racionalização para a alfabetização em massa.

A política desdobrou o turno de atendimento das instituições escolares, que passaram a atender em dois ou três períodos. Reduziu a jornada de atendimento escolar primário para

dois anos letivos e o turno escolar para duas horas e meia de aula por dia (CAVALIERE, 2003).

Posteriormente, a medida foi aderida em outras regiões do país, como solução para a ampliação da oferta de vagas, conduzindo um processo de democratização quantitativa e precarização da estrutura escolar, agravando as contradições entre o acesso à educação pública e a qualidade.

Em meio a este processo de democratização por meio da simplificação e precarização da oferta educativa para as classes populares, emergiram experiências e alternativas que expressavam ideais de resistência ou uma preocupação com a qualidade da educação que vinha sendo democratizada. Essas investidas contribuíram, cada uma a seu modo, para a construção do(s) conceito(s) de educação integral no país.

Portanto, a compreensão histórica do conceito de educação integral passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional deste período, marcado por uma efervescência intelectual, com reformas e ideais que atendiam a diferentes posicionamentos político-sociais e teórico-metodológicos.

Coelho (2009) aponta que da década de 1930 até a década de 1950 coexistiram diversas correntes que defendiam diferentes propósitos de educação integral. Dentre essas correntes, a autora destaca os católicos¹, que influenciaram fortemente a educação brasileira desde o período colonial; os anarquistas², mais presentes na década de 1920; os integralistas³, cujo auge das atividades

¹ Os católicos, que exerceram o controle hegemônico sobre a educação desde o período colonial fundamentavam-se em uma concepção de educação pautada na disciplina rigorosa e em atividades intelectuais, físicas, artísticas e religiosas para a formação integral do homem, apresentando cunho político e formativo conservador.

² A concepção anarquista, desenvolvida de modo mais significativo na década de 1920, também conhecida como pedagogia libertária, tinha como princípio básico a liberdade plena dos seres humanos. De acordo com Gallo (2002), a proposta ensejada pelos anarquistas é, por sua própria definição, uma concepção de educação integral, transgredindo a tendência de ampliação do tempo.

³ A proposta de educação do movimento integralista defendia a formação do

centrou-se na década de 1930; e o movimento liberal⁴, fundado na Escola Nova, também na década de 1930.

A organização curricular das experiências evidencia aspectos da opção filosófica, ideológica, política e teórica dos movimentos e da conjuntura em que foram desenvolvidas. No movimento anarquista, percebemos uma organização curricular que se amplia para além da escola e aproxima o trabalho e a educação na formação das múltiplas dimensões humanas, tendo como pano de fundo uma perspectiva libertária e emancipatória. Já o currículo nas perspectivas integralista e católica aponta para a educação associada à religião com vistas à instrução, formação moral numa perspectiva conservadora, em que o ensino mecânico e tradicional de conteúdos e valores visa à integração social.

Na perspectiva liberal, o currículo assume uma perspectiva democrática, pautada na ampliação das funções da escola, por meio da instrução aliada à oferta de atividades de cunho prático diverso, propiciando uma formação instrumental e o atendimento das crianças das classes populares, diante das demandas de uma sociedade em rápido processo de transformação.

Anísio Teixeira, grande expoente do movimento liberal implementou em 1950, em Salvador, Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Compreendia quatro escolas-classe, nas quais eram desenvolvidas atividades de instrução intelectual

homem completo, por meio da articulação entre educação e instrução para a formação intelectual, física, espiritual, religiosa, artística, moral e civil. Tomando como fundamento a tríade Deus, Pátria e Família, a educação integralista considerava a totalidade do ser humano, com base na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina, tendo, portanto um cunho político, filosófico e ideológico conservador e de direita (COELHO, 2006).

⁴ Os liberais desenvolveram uma concepção de educação integral visando a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento urbano industrial e democrático do país, propondo mudanças profundas nas propostas educacionais na década de 1930. Contrapondo-se às ações de simplificação do ensino primário, baseadas na reforma paulista, que tomavam a alfabetização em massa como um fim em si mesmo, o movimento liberal defendia a necessidade de ampliar as funções sociais e culturais da escola (CAVALIERE, 2010).

convencionais, e uma escola-parque, contendo pavilhões de trabalho e atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições), ginásio, teatro e biblioteca, além de restaurante e prédio administrativo. As atividades escolares eram divididas em dois períodos, um de instrução em classe e outro no qual eram desenvolvidas atividades físicas, artísticas, sociais e de trabalho manual (TEIXEIRA, 1962).

Na década de 1980, com a pretensão de democratizar a escola pública e elevar a sua qualidade, foram implantadas diversas experiências, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro, no governo de Leonel Brizola; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implementado no estado de São Paulo, marcado pelas parcerias com o terceiro setor para a oferta de jornada escolar ampliada para as classes populares; o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), implementado a nível nacional no início da década de 1990, buscando propiciar atendimento integral por meio do desenvolvimento de atividades nos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) (CELLA, 2010).

Nas experiências pós década de 1980, de modo geral, evidenciamos uma perspectiva cada vez mais relacionada à assistência social, visto que as escolas em tempo integral direcionam-se às classes populares e visam o atendimento, por meio de um currículo voltado, em um turno para a instrução e no outro para a formação em diversas áreas (artística, esportiva, cultural), permeado pela questão da promoção da saúde e garantia de condições básicas como alimentação, higiene, atendimento médico, etc.

É possível identificar o prevaecimento, no caráter das políticas educativas, das perspectivas fundadas em concepções liberais, especialmente nas contribuições teóricas e na experiência educativa em tempo integral implementada por Anísio Teixeira.

O projeto dessas instituições expressou alguns avanços no sentido da ampliação das possibilidades formativas ofertadas às classes populares, entretanto, ainda permaneceu distante de um projeto implicado na emancipação e transformação social.

De modo geral, as experiências marcaram-se pela descontinuidade, pelo baixo investimento por parte do Estado, pela reprodução de modelos escolares de formação mínima e pela não universalização.

O modo como as experiências foram desenvolvidas em sua materialidade evidencia a dificuldade de articular os propósitos de formação integral com a ampliação do tempo integral, uma vez que, a primeira tende a sucumbir ao caráter assistencialista.

Ao analisarmos os desdobramentos políticos, econômicos e os problemas educacionais de nossa história recente, verificamos adversidades que surgiram com a própria instituição da escola pública brasileira, o que significa que temos avançado no sentido da democratização do acesso ao ensino básico para as classes populares, no entanto, nos mantemos inertes no que se refere à melhoria da qualidade da educação.

As ações paliativas do Estado com relação aos problemas sociais, à pobreza, à violência, à criminalidade, à exclusão e negação de direitos básicos, como saúde, moradia e a própria educação, não chegam ao cerne do problema: a superexploração do trabalho pelo capital, que produz e reproduz as desigualdades sociais.

Diante da incapacidade das políticas públicas na superação dos problemas sociais enraizados no modo de produção vigente, as questões sociais tendem a se sobrepor às questões pedagógicas e formativas no âmbito da educação em tempo integral, especialmente na medida em que não se efetiva um processo de questionamento, problematização e redimensionalização do projeto formativo da escola capitalista.

O Programa Mais Educação enquanto estratégia para a ampliação do tempo escolar: educação integral ou atendimento em tempo integral

O Programa Mais Educação prevê o redimensionamento dos tempos, espaços e do currículo escolar, propondo uma perspectiva ampliada e interdisciplinar de currículo, a integração da escola a novos espaços educativos (bibliotecas, centros comunitários, parques, praças, museus, etc.), a articulação entre os saberes escolares e os saberes da comunidade e a integração das políticas educativas e sociais.

De acordo com a cartilha Passo a Passo Mais Educação (BRASIL, 2013), o Programa Mais Educação assume um caráter de gestão política intersetorial, prevendo a articulação entre a Educação, a Assistência Social, Cultura e Esporte, ações e programas, de modo a garantir a proteção social e potencializar o papel da escola como espaço de ampliação das oportunidades educativas. “A intersetorialidade é compreendida como concentração de esforços interinstitucionais para assegurar a integralidade no atendimento dos direitos sociais (LECLERC, 2012, p. 314)”.

No seio do Programa é possível identificar a pretensão de ampliar as oportunidades culturais e sociais àqueles aos quais elas foram historicamente negligenciadas. Neste sentido, o Programa Mais Educação destina-se ao atendimento prioritário de minorias e contingentes em vulnerabilidade social, caracterizando-se, de acordo com Moll (2012), por uma estratégia de discriminação positiva e de política afirmativa, buscando superar uma política educativa meramente compensatória.

Em se tratando de uma agenda em construção, com perspectivas reais de universalização, é louvável e necessário que se comece por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade em função de suas condições concretas de existência, desde que tal pressuposto se consolide como ação afirmativa e

como discriminação positiva em seu processo de inserção societária (MOLL, 2012, p. 141).

Esta perspectiva torna-se evidente e se materializa por meio dos critérios⁵ para a vinculação das escolas ao Programa, priorizando estudantes em situação de vulnerabilidade social, deficit ou defasagem na aprendizagem.

Evidenciamos, portanto, a construção de uma política de educação pública em tempo integral, que se pretende universal, porém, materializa-se direcionada inicialmente para o atendimento das classes populares, aproximando-se de experiências e educação em jornada ampliada desenvolvidas em nossa história recente.

Para o cumprimento das finalidades que se propõe, o Programa assume a ampliação do tempo escolar como uma premissa para efetivar o atendimento integral e a proteção dos sujeitos. Oferta atividades organizadas em macrocampos que ampliam a base curricular comum, tais como Acompanhamento Pedagógico, Agroecologia, Iniciação Científica, Educação em Direitos Humanos, Esporte e Lazer, Cultura, Artes e Educação Patrimonial, Memória e História das Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2014b).

É possível evidenciar, no modo como se organiza a estratégia de ampliação do tempo escolar a partir do Programa Mais Educação, uma proximidade com as experiências desenvolvidas historicamente no país, retomando a questão da escola como espaço com funções ampliadas, local de garantia de direitos, para além da sua função específica.

⁵ Os critérios explícitos no Manual de Educação Integral (BRASIL, 2014b) demonstram que, dentre as prioridades para vinculação de novas instituições, estão escolas urbanas que possuam IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica baixo, escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. Para a seleção de unidades escolares do campo, são estabelecidos critérios como: municípios com taxa de população “não alfabetizada” maior que 15%; municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; municípios com 30% da população “rural”; municípios com assentamento, escolas quilombolas e indígenas.

Ao focar ações de ampliação do tempo escolar no atendimento às suas necessidades básicas, o fazem em detrimento da escolarização necessária para a formação humana, assumindo uma visão assistencialista e compensatória.

Em estudo realizado em uma escola pública vinculada ao Programa Mais Educação que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, identificamos a reprodução de práticas e tendências de organização pedagógica e curricular na jornada ampliada, com forte conotação de reforço e complemento para a consolidação de habilidades básicas de leitura, escrita, do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático (SOUZA, 2016).

A escola em tempo integral tende a repetir tarefas e metodologias da escola de turno parcial, sem a resignificação de seu projeto pedagógico e curricular, especialmente no que diz respeito às necessárias reconfigurações no sentido da efetivação de uma proposta emancipadora e plena de formação humana.

A ampliação das funções da escola com o atendimento em jornada ampliada também conduz à responsabilização por uma série de atividades não tipicamente escolares como as questões de higiene, saúde, alimentação, cuidados, afetividade, dentre outros.

A intensificação dessas ações sem o necessário investimento em formação continuada aos docentes e distanciada da construção de projetos coletivos engajados na oferta de uma formação integral, tem contribuído para a manutenção e reprodução de processos de formação mínima e instrumental historicamente destinados às classes populares, com a associação da “[...] instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda em grande parte pouco marcados pelo ethos escolar” (CAVALIERE, 2002, p. 249).

Em pesquisa em uma rede municipal de educação vinculada ao Programa Mais Educação, Moreira (2014) verificou que, diante da prioridade em atender regiões periféricas e estudantes em condições de vulnerabilidade, o mesmo passou a ser concebido por profissionais envolvidos em sua execução como uma

estratégia compensatória, voltada para a oferta de mais educação para os sujeitos com condições sociais inferiores.

Para a estudiosa, esta perspectiva desloca preocupação sobre a centralidade da oferta da educação em tempo integral do currículo, do que se ensina e se aprende, para o atendimento das necessidades básicas dos estudantes. Neste sentido, a educação integral perde parcialmente seu potencial transformador, pois pode ser interpretada e implementada como uma proposta de oferta de tempo de escolarização, para que os estudantes das classes populares tenham resultados semelhantes aos demais estudantes, assimilando-se a um projeto de reforço escolar.

Na mesma direção, Algebaile (2009) indica o viés problemático que emerge frente a ampliação das funções da escola pública na perspectiva de proteger e educar, assumindo funções assistencialistas e compensatórias.

Para a autora, no atual cenário de hegemonia neoliberal, a ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de proteção social, é uma expressão da redução das políticas sociais e da omissão do Estado de responsabilidades, transformando a escola pública elementar brasileira em uma espécie de “posto avançado do Estado” (ALGEBAILLE, 2009), contribuindo ainda para a precarização das condições para o cumprimento de sua função específica, que é socializar os conhecimentos historicamente elaborados.

Diante de estratégias e ações que emergem como medidas paliativas contra a pobreza e as desigualdades sociais, a ampliação do tempo escolar acaba se ancorando em parcerias com empresas privadas, no trabalho voluntário por meio da contratação de monitores, na mobilização da comunidade e na terceirização de serviços de profissionais contratados para atividades pontuais e desarticuladas do currículo.

Libâneo (2016) destaca que as políticas educacionais expressas pelos documentos e orientações dos organismos

internacionais⁶ associadas a medidas de “alívio” da pobreza transferem à escola a perspectiva de acolhimento e proteção social, secundarizando a questão pedagógica e curricular, geralmente reduzida a uma perspectiva instrumental⁷. “Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo (LIBÂNEO, 2016, p. 40)”.

A escola considerada como local de proteção social torna-se “posto avançado do Estado”, conforme propõe Algebaile (2009), secundarizando o processo formativo, ao passo em que foca em ações socioeducativas e compensatórias, voltadas para a população de baixa renda. Com isso, fica diluído seu papel de socializar os conhecimentos historicamente elaborados, e aos pobres é oferecido um currículo empobrecido.

Considerações finais

Vivenciamos um reavivamento das propostas de educação jornada ampliada no país, que traz à tona experiências, concepções e práticas de educação integral e em tempo integral desenvolvidas em nosso passado recente, buscando uma síntese que direcione um

⁶ Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

⁷ As orientações e diretrizes implementadas nas últimas décadas sob a égide do neoliberalismo expressam políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas. De acordo com Libâneo (2016) tal tendência tem sido dominante no sistema de ensino brasileiro, associando-o a programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social. Esta perspectiva de currículo relaciona-se a uma formação mínima pautada em competências e habilidades necessárias à integração social e distanciadas de uma formação geral sólida.

caminho sustentável para a construção da escola pública de educação integral e tempo integral no país.

Evidenciamos que a ampliação do tempo tem se dado sem o devido investimento na reestruturação das escolas e ressignificação pedagógica e curricular, como ocorreu em algumas das experiências passadas, especialmente a partir da década de 80, que buscavam firmar parcerias com o setor privado para a oferta do tempo ampliado, em vez de investir para garantir a melhoria qualitativa e não apenas quantitativa na oferta.

Diante do histórico processo de desmantelamento da educação pública, especialmente por se destinar às classes populares, torna-se necessário problematizar as determinações postas, mesmo quando analisamos programas de Estado com intenções e discursos voltados para a melhoria da qualidade da educação. Ressaltamos que a ampliação do tempo escolar traz a tona o desafio de promover um processo educativo reinventado, que não se confunda com ações compensatórias, paliativas ou pontuais, mas que se consolide como política pública universal e de direito. A ampliação das funções da escola, sem a necessária reconfiguração de suas práticas traz, para além da ampliação do tempo escolar e das oportunidades de aprendizagem, o risco de esvaziamento das funções essenciais e da possibilidade de formar as classes trabalhadoras numa perspectiva integral, democrática e emancipadora.

A educação em tempo integral não pode se deslocar de uma formação mais ampla. Neste sentido, a proposta da escola não pode ficar à mercê dos que prestam serviços voluntários, do espontaneísmo e da desprofissionalização. Deve estar ancorada em um projeto coletivo de educação integral, circunstanciada por finalidades e objetivos pedagógicos que integrem todas as atividades curriculares na direção do cumprimento da sua função social específica, que é a ampliação do repertório cultural e a formação humana integral, independente de origem ou classe social.

Assim, a escola em tempo integral comprometida com a formação integral reafirma as necessidades históricas da classe trabalhadora, qual seja: o acesso ao conhecimento universal, sistematizado socialmente produzido.

A adaptação da escola pública brasileira tradicional para o atendimento em tempo integral com a reprodução de práticas, intensificação de processos de escolarização instrumentais e imediatistas evidencia que a proposta de ofertar “mais educação” mascara um movimento pouco inovador, focado mais na ampliação do tempo e do atendimento escolar do que na ampliação qualitativa das perspectivas de formação científica e cultural das classes populares.

Destacamos assim, os riscos de descaracterização do papel da escola e a necessidade de enfrentar as questões curriculares, pedagógicas e estruturais que permeiam as políticas e os processos de formação nas escolas brasileiras. Desafios que não podem ser defrontados sem o necessário investimento e responsabilização do Estado, tanto na oferta de formação continuada aos docentes, que também precisam ser de tempo integral, valorizados e adequadamente remunerados, quanto no provimento das necessidades estruturais, de custeio e capital das escolas públicas para a oferta em jornada ampliada.

Referências

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 352 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010.

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 20 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC 2009. (Série Mais Educação).

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2013.

_____. Lei n, 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: MEC, 2014b.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CELLA, R. **Educação em Tempo Integral no Brasil**: história, desafios e perspectivas. Passo Fundo, 2010. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2010.

COELHO, L. M. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. **Revista do Núcleo de Estudos Tempos, Espaço e Educação Integral**. Rio de Janeiro, n. 05, out. 2006. Disponível em: < http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/integralismo3.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2014.

_____. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.13-42.

LECLERC, G. Programa Mais Educação e práticas de Educação Integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOREIRA S. C. Currículos de educação integral no Programa Mais Educação: um processo a ser construído. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final de século: Um balanço. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p.166-189.

SOUZA, F. R. **Mais tempo para quê?**: A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR. Francisco Beltrão, 2016. 232 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p. 21-33. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001674.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2016.

UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Juliano André Deotti da Silva
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
e-mail: juliano.deotti@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é desvelar os antagonismos que estão presentes nas políticas públicas de educação, bem como, identificar onde e como elas se materializam na educação profissional pública brasileira. Assim sendo, num primeiro momento o artigo aborda os elementos que dão base à política educacional brasileira, em seguida, apresenta uma perspectiva crítica¹ de uma formação para o trabalho e do sujeito omnilateral. O método de análise utilizado é o materialismo histórico dialético.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Políticas Públicas.

Introdução

Compreender a lógica das políticas públicas na educação da profissional no Brasil requer fazer uma análise de como é que elas se articulam e se fundamentam. No entanto, muitas tem sido as discussões que permeiam essa problemática. Porém, não basta apenas fazer essa discussão, é necessário apontar uma alternativa para romper com a concepção de política pública implantada para a formação para o trabalho simples, que foi adotada pelo Estado brasileiro. Assim sendo o texto terá como premissa elucidar a estrutura dessas políticas, através de uma leitura crítica de profissionais da educação que apontam outro viés, assim o texto

¹ Entendemos por perspectiva crítica as análises que se referenciam a partir do método do materialismo histórico dialético. Dentre as análises críticas das políticas públicas de educação profissional destacamos as contribuições dos seguintes autores: FRIGOTTO; RAMOS, CIAVATTA; SAVIANI, OLIVEIRA.

num primeiro momento tem como finalidade abordar as políticas de educação para o trabalho no Brasil a partir da década de 1990, em seguida, uma proposta que já vem sendo discutida e que tem como base os estudos gramsciano elucidando uma formação para o trabalhador que o possibilite de ter condições reais de entrar no mercado de trabalho.

1. Educação e trabalho: no âmbito das políticas públicas de formação profissional no Brasil

“[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante, como se não pudesse haver nenhuma alternativa a gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 32).

Partimos dessa epígrafe de Mészáros para ampliarmos a discussão a respeito de dois conceitos que irão permear a análise: educação e trabalho. Assim sendo, é através da categoria trabalho que podemos compreender o processo histórico, pois a educação está estreitamente relacionada ao trabalho. O ser humano ao interagir com a natureza através do trabalho desenvolve e cria novas formas de subsistência.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços, pernas, cabeça e mão, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil pra sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1983, p. 149).

Segundo Saviani (2007), a essência do homem é o trabalho, não é algo dado a ele, mas consiste na mediação entre o trabalho e o homem. Não trata-se de uma condição divina, mas sim, algo que precede a existência do homem, pois para sobreviver, necessita dos recursos da natureza, ou seja, através do trabalho, coloca a natureza à sua disposição, retirando e transformando-a, pois isso é essencial para sua sobrevivência e logo para fazer história. Assim, o trabalho torna-se uma condição que só o homem consegue desenvolver, pois o mesmo é objetivo, tem uma finalidade pensada que é a subsistência humana. Todavia, essa relação homem e trabalho adquiriram ao longo da história da humanidade muitas transformações, as quais denominamos de transformações do mundo do trabalho, tendo em vista sua complexidade no decorrer do processo histórico e do avanço das forças produtivas.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho após a Revolução Industrial na Europa, bem como, os modelos de produção embasados no Taylorismo, Fordismo e Toyotismo² também configuraram diferentes alterações nas formas de trabalho impostas pelo Sistema Capitalista no mundo todo. Por conseguinte, o conhecimento das determinações do mundo do trabalho possibilita desvelar uma nova conotação que o mesmo assumiu na lógica do capital, além de compreender como as políticas públicas são pensadas e estruturadas pela sociedade civil³ e o Estado, que atendem aos interesses hegemônicos do mercado, pois o que configura essa lógica é o conceito de um trabalhador qualificado que tenha um entendimento da empregabilidade⁴ e não do

² O toyotismo (ou *ohnismo*, de Ohno, engenheiro que criou na fábrica da Toyota), como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país (Antunes, p. 54, 2005).

³ A categoria de sociedade civil nasce com o mundo burguês, vinculado ao conceito de Estado (FONTES, 2008, p. 370).

⁴ No sentido mais comum, empregabilidade tem sido compreendida como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho

trabalho. Daí a discussão que permeia este artigo: Como é que acontece e como são pensadas as políticas públicas de educação do Estado?

Frigotto (2006) ainda aponta que o trabalho no contexto da sociedade do capital está voltado para atender o plano econômico e quem detém os meios de produção. Isso ocorre da seguinte maneira:

A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender. Ao capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível, organizá-lo e gerenciá-lo de tal sorte que ao final de um período de trabalho – jornada, semana ou mês – o pagamento em forma de salário represente apenas uma parte de tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou um sobrevalor (FRIGOTTO, p.04, 2006).

Esse processo tem como marco justamente a divisão social do trabalho, pois a medida que a indústria aperfeiçoa suas técnicas, segundo Ramos (2005), tem a necessidade de formação de pessoas com conhecimentos e destrezas que atendam aos mais variados segmentos da indústria. Assim, temos uma separação do trabalho manual do intelectual, com profissões que são classificadas de acordo com o grau de complexidade, tendo como elemento chave nesse processo a escolaridade exigida ao desenvolvimento de cada uma delas. Diante desse contexto, a escola cumpre um papel imprescindível para a manutenção da concepção do trabalho industrial, materializando-se no próprio currículo escolar, com o intuito, segundo a mesma autora, de corrigir as deficiências dos

,denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego. Não por acaso surge nesse mesmo período a década de 1990, a ênfase empresarial pelo requerimento de trabalhadores polivalentes ,expressando, na visão empresarial a possibilidade de os indivíduos ajustarem-se ao conjunto de modificações ocorridas no setor produtivo e no setor de serviços (OLIVEIRA 2008, p. 198).

indivíduos nos diferentes âmbitos, sejam eles sociais, culturais, pessoais, contribuindo para sua formação, sendo que esses elementos são chaves para os trabalhadores se tornarem empregáveis na lógica capitalista.

Atrelado a este processo três fatores merecem destaque nessa reflexão, pois irão compor o seguinte tripé que dará sustentação ao modelo de organização de trabalho toyotista e que configuram os moldes da educação, em especial a educação pública brasileira: Globalização, Teoria do Capital Humano e Pedagogia das Competências. Essas características incidem de forma direta nas políticas públicas da educação no Brasil, logo, na formação do trabalhador, direcionando o currículo básico. Isso, segundo Oliveira (2003), é importante ressaltar, pois ajuda a compreender o movimento do capital ocorridos nas últimas décadas, sobretudo, como a educação profissional foi norteada pelas mudanças ocorridas no contexto da economia do capital global, em especial, de sua expansão, como alternativa de manutenção do sistema.

Diante disso, disseminou-se uma concepção de mundo em que a única maneira de diminuir a desigualdade social seria via internacionalização do capital, inserindo a população mundial nessa lógica, pois à medida que o capital expande também necessita de novos consumidores, garantindo assim, a circulação da produção em escala mundial. Sendo assim, a inserção na lógica da globalização representa um processo de determinação imposta pelo capital, que independe de ideologia, política e religião. São acordos, interesses econômicos que estão em pauta.

No decurso dessa lógica do capital, o processo de globalização baseia sua efetividade de expansão nos países subdesenvolvidos levando em consideração os seguintes pressupostos:

Neste sentido, para os países fora do bloco das nações industrializadas, a reestruturação do Estado, a liberação da economia ao capital estrangeiro, a desregulamentação das

relações trabalhistas e diminuição da ação estatal nas áreas sociais não são expressões universais do fenômeno da globalização, mas sim de um modelo específico de globalização “imposto” a estes países (OLIVEIRA, 2003, p. 12).

Seguindo essa mesma análise, Gramsci já nos demonstrava que esse domínio de uma nação sobre a outra se mede da seguinte forma:

Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. (GRAMSCI, 2001, p.19).

Já a relação Educação e *Globalização* no ideário neoliberal, segundo Oliveira (2005), diz respeito exclusivamente ao quanto o sistema educacional pode contribuir para a economia de um país, não apresentar sinais de atraso, além de contribuir com recursos humanos para o aumento da produtividade. Pois, a lógica é a seguinte: espera-se um trabalhador polivalente, flexível, ou seja, capaz de se adaptar as exigências do mercado de trabalho, que saiba rabalhar em equipe, assíduo, pontual, submisso, que saiba empreender, inovar, adestrado a essa lógica de trabalho. Esse tipo de trabalhador que o mercado requer, Frigotto (2006) denominou de cidadão produtivo, pois trata-se de um trabalhador que dá resultados, através de habilidades e competências que contribuam para o pleno desenvolvimento do trabalho coletivo dentro de uma organização, constituindo “um todo harmônico”, que, numa concepção crítica, não se constitui, devido ao fato de que, dentro do

processo produtivo capitalista, o que está em jogo é o lucro. Isso se dá através da expropriação da força de trabalho do trabalhador.

Deve-se levar em consideração também, a perspectiva na qual a *Teoria do Capital Humano* se apóia, quando apresenta uma ênfase na escolarização, como sendo a salvacionista da economia de uma nação.

Ao retomar, com maior vigor, a Teoria do Capital Humano na década de 80 e por se estabelecer, quase consensualmente, entre os governos a convicção de que o desempenho do sistema educacional estaria sendo diretamente responsável pelo nível de desenvolvimento das economias, a maioria dos governantes passou a implementar reformas no interior dos seus sistemas de ensino de forma que eles passassem a apresentar melhores padrões de eficiência (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

O mesmo autor ainda enfatiza que esse modelo de política advoga que o investimento na área educacional seria um instrumento propulsor de uma modificação do quadro social existente, pois através dessa reestruturação na educação seriam alcançados maiores níveis de produtividade no setor fabril. Concomitante a este processo, as economias alcançariam um nível mais elevado de competitividade, sendo capazes de obter uma fatia maior no mercado internacional, pois a abertura de mercado e o livre comércio são uma das bandeiras levantadas pelo neoliberalismo, que são as prerrogativas de um capitalismo dependente do capital internacional.

No entanto, isso acaba mascarando a realidade, pois não consiste apenas em aumentar a escolarização de uma população, mas sim, enfrentar o problema da distribuição de renda, que é mais crônico. O que na verdade tem se demonstrado é o contrário, exige-se maior escolaridade, sendo que está sempre em jogo é o acúmulo do capital, como podemos verificar:

Embora para os estratos sociais que dispõe de maior nível de escolarização haja salários maiores, isto não implica dizer que no transcorrer dos anos tenha havido um contínuo aumento de salários, em

virtude do nível de escolaridade. Independente do nível de escolarização, todos os trabalhadores sofreram a diminuição dos seus salários. Isto vindo a demonstrar que o empresariado objetiva uma mão-de-obra com maior qualificação, mas não está disposto a premiá-la com melhores salários (OLIVEIRA, 2005, p. 109).

Assim sendo, a disparidade social ainda é grande. Não é elevando o nível de escolarização que esse cenário irá se modificar, antes, se faz necessário uma mudança que envolve um projeto social de igualdade entre os sujeitos. Uma vez que as políticas de inserção do trabalhador são imediatistas e mercadológicas, cria-se programas aligeirados de formação para o trabalho, disseminando uma concepção de que o ingresso ao mercado de trabalho depende exclusivamente do sujeito.

Conseqüentemente, cabe também ao Estado organizar políticas públicas que venham a atender as diferentes demandas sociais. Essa lógica pode assim ser sintetizada:

[...] a transição da sociedade industrial para a chamada sociedade do conhecimento estaria exigindo uma maior preparação em termos de educação e formação, contradizendo, de forma geral, o período fordista anterior. Em função disso, o tempo de preparação para o ingresso no mercado de trabalho passa a ser maior, assim como a educação e a formação precisam ser continuadas ao longo da vida útil das classes trabalhadoras (POCHMANN, p. 25, 2007).

O Estado ocupa uma posição importante nesse cenário, uma vez que existe uma luta de classes muito expressiva em relação a projetos de sociedade, a burguesia (neste caso representada por grandes empresários) e a classe trabalhadora. Isso pode assim ser traduzido:

A relação de submissão/cumplicidade que os governos nacionais mantêm com o grande capital afeta diretamente a sua capacidade de estabelecer um processo de cooperativo com outros sujeitos políticos, que não sejam aqueles representantes do capital. O Estado, ao “resumir” suas práticas ao atendimento dos interesses do capital – ainda que amplie os espaços de participação política na sociedade –, age como instrumento

organizador e impositor dos interesses das elites empresariais (OLIVEIRA, 2005, p. 16).

Seguindo essa perspectiva e as análises anteriores é que iremos compreender como o projeto hegemônico da classe burguesa se materializa. O currículo escolar deixa evidente os anseios da burguesia onde, segundo Oliveira (2005), o processo ensino-aprendizagem em virtude das mudanças do mundo do trabalho, utiliza-se da *Pedagogia das Competências*, com um discurso de que o aluno precisa para desenvolver-se no mercado de trabalho que é aprender a aprender e aprender a fazer, desenvolvendo habilidades específicas para essa formação.

A pedagogia das competências assim pode ser definida:

O elemento mais provocador de mudanças e/ ou instabilidades nas escolas a partir das reformas dos anos de 1990 foi a noção de competências, contrapondo-se às disciplinas. Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. Desta forma, a organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então, selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento (RAMOS, p. 112 – 113, 2005).

Portanto, a educação pensada para o trabalhador brasileiro perpassa esse tripé, provocando profundas transformações nas políticas públicas de educação, logo no currículo, esfacelando o conteúdo e enchendo de saberes que estão de acordo com os interesses da burguesia, mascarando o real significado do processo de escolarização, que é uma formação de base sólida nas principais áreas do conhecimento.

2. Uma proposta crítica de educação voltada para a formação do trabalhador

O debate em torno de uma política educacional de formação para o trabalho que defenda a escola pública, tem diversos entraves, sobretudo num embate travado por profissionais que defendem a qualidade da escola pública, onde o conhecimento não pode ser fundado em saberes momentâneos, como tem ocorrido com a pedagogia das competências, que funda-se num adestramento do sujeito às regras do mercado de trabalho, que por sua vez está interligado a ordem econômica, objetivando sempre seus interesses imediatos. Numa outra perspectiva a visão crítica apresenta uma proposta em defesa de uma escola de formação do sujeito emancipadora, que objetiva a autonomia, com ênfase no conhecimento.

Partindo do trabalho como princípio educativo, nossa vida perpassa pelo mesmo, onde os homens são e se produzem através do trabalho. “Nesse caso dizer que o trabalho é princípio educativo significa tomá-lo como referência para se organizar a educação de maneira contra-hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo” (SAVIANI, 2011, p. 11).

Isso implica em afirmar que se luta por uma escola que integre educação e trabalho, isto é, não se abandona a teoria marxista, apenas amplia ainda mais a concepção de que a escola deve estar interligada com o mundo do trabalho, mas não numa concepção de educação voltada para atender aos interesses imediatistas do mercado, mas sim, uma formação unitária, que envolva o que existe de mais desenvolvido no campo tecnológico, que assim foi considerado por Gramsci:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através

de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2001, p.33 - 34).

Dos autores brasileiros, o que melhor sintetizou essa proposta foi Saviani, partindo da concepção marxista e aprofundando as análises do também pensador marxista Antonio Gramsci e trazendo à luz da proposta de escola brasileira. Apontou uma estrutura que comporia esse modelo de escola, dividindo-as em: ensino elementar (ensino fundamental) e ensino médio. Tal proposta também se assemelha aos autores dessa linha crítica: Frigotto, Ciavatta, Ramos e Oliveira. Tais autores tem dado ênfase a um ensino médio integrado apontando alguns caminhos de superação do ensino médio atual, que é fragmentado.

Assim sendo, o nível de escolaridade elementar apontado e direcionado rumo a uma escola unitária, relacionando o trabalho teria a seguinte estrutura:

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade. (SAVIANI, 2011, p. 12).

A fase inicial iria até os 14 anos de idade. Neste espaço de tempo, o aluno teria uma compreensão mais profunda das bases científicas que compõe o conhecimento escolar: ciências da natureza, linguagens escrita, ciências sociais; bem como, compreenderiam o primeiro significado do trabalho, como está determinado o modo de produção da sociedade. Adquirir os conhecimentos para instrumentalizar para o trabalho e cidadania, formar o hábito do estudo, sempre objetivado através de uma ação transformadora.

Vincular a educação de forma mais explícita ao trabalho, caberia à fase que o jovem estaria no ensino médio, em idade de 14

a 17 anos. Deveria ter um aprofundamento maior, implicando em conhecimentos mais interligados ao trabalho, onde o domínio teórico articularia-se com o prático. Como podemos verificar:

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2011, p. 13).

O que constata-se é que é uma proposta crítica de ensino médio e que a ênfase está na base, não se divide por especialidades. Caso pensássemos dessa maneira, estaríamos retrocedendo e corroborando numa perspectiva da divisão social do trabalho, onde cada ramo tem sua especialidade, que se converte na fragmentação do conhecimento. Neste caso, atualmente a educação profissional no Brasil, baseia-se em uma divisão por eixos tecnológicos, como consta no catálogo nacional de cursos técnicos, assim forma-se o sujeito por especialidades.

Aqui, a proposta é ir além, demonstrar que com bases sólidas de conhecimento escolar, que podemos formar sujeitos capazes de interagir com os desafios do mundo atual, dessa forma terão consciência da essência do trabalho e da classe social, contribuindo para uma sociedade mais justa e igual, neste caso uma sociedade pautada no socialismo, a qual priorize o direito ao trabalho, que na conjuntura atual ainda é negada. Assim a proposta estaria em consonância nos dias atuais com aquela apresentada por Marx (1976), que envolvia os seguintes eixos: 1) Educação intelectual. – conhecimento dos clássicos (permanece no contexto histórico); 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e ao mesmo tempo

inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Hoje, a última fase da educação brasileira é utilitarista voltada apenas para uma formação geral, mas muito generalista, onde a elite brasileira tende a se apropriar das políticas educacionais para implementar sua hegemonia de classe dominante. Quando se refere a uma educação integrada nos remetemos a seguinte lógica:

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (CIAVATTA, 2014, p. 197).

Mas como Saviani (2011) ao referenciar Gramsci salientou, busca-se uma escola do tipo desinteressada, ou seja, que não esteja a serviço do capital, mas sim da formação omnilateral do sujeito, uma formação que leve em consideração todo seu contexto, seja ele social, econômico e político. Passando do sentido de anomia à autonomia, pela mediação de heteronímia. É uma educação que tem como finalidade formar trabalhadores e também dirigentes no sentido gramsciano.

Conclusão:

Portanto, é necessário o rompimento com esse paradigma educacional de formação para o trabalho pautado numa concepção pedagógica mercadológica que objetiva a formação do sujeito para enquadrar-se no mercado de trabalho culpabilizando-o pelo

fracasso escolar e profissional, sem levar em consideração outros aspectos sociais que estão na sua origem na divisão social de classe, onde o direito só é concedido apenas a uma minoria. Isso implica em uma luta de classes contra uma política alicerçada no neoliberalismo, bem como, na teoria do capital humano, não basta formar sujeitos para a empregabilidade, faz-se necessário possibilitar o acesso ao sujeito partindo do trabalho como princípio educativo, ou seja, com bases científicas e tecnológicas nos diferentes ramos da ciência, este é o caminho que possibilita com que o sujeito tenha condições de igualdade no mercado de trabalho, caso contrário, estaremos apenas repetindo o que as políticas públicas fazem há muito tempo, formar sujeito para manutenção da maquinaria, logo também para a reprodução de capitalismo dependente.

REFERÊNCIAS:

- Clavatta, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral**. Por que lutamos? Trabalho & Educação. Belo Horizonte. v.23 . n.1. p. 187-205. jan-abr. 2014
- FRIGOTTO, G; Clavatta, M (org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: INEP, 2006.
- FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnologia com a universalização da educação básica**. Educação e Sociedade. Vol, 28, n.100, p. 1129 – 1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio**. 2014.
- FRIGOTTO, G.; Clavatta, M.; Ramos, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**, São Paulo, Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- MÉZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. Livro 1.v.1.

MARX & ENGELS. **Textos sobre a educação e ensino**. São Paulo, Moraes, 1976.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização**. A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. 1.ed.rev. São Paulo: Boitempo, 2012.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro. 2.ed.rev. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

OLIVEIRA, Ramon. **Empresariado industrial e educação brasileira**. Qualificar para competir? São Paulo, Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Ramon. **Empregabilidade**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César (Orgs). Dicionário da educação profissional em saúde / 2.ed.rev. ampl.- Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História e Educação**: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14,dez. 2011.

SAVIANI, DERMEVAL. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

TRANSPORTE - FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO EM ITAPEJARA D'OESTE/PR

Ivania Piva Mazur
Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE
ivaniazinha_piva@hotmail.com

Clésio Acilino Antonio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE
clesioaa@hotmail.com

Resumo: O presente artigo se constitui enquanto um recorte da pesquisa concluída em 2016, que investigou o processo de fechamento das escolas do campo do município de Itapejara D'Oeste, Estado do Paraná. A pesquisa fundamenta-se pela abordagem qualitativa de análise dialética das questões investigadas, das informações ou dados correspondentes a partir da tipologia metodológica de estudo de caso, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Seu objetivo geral foi analisar o processo de fechamento e tentativas de fechamento das duas únicas escolas com oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no campo em Itapejara D'Oeste. Entre os resultados da pesquisa evidenciou-se o papel determinante da oferta e organização do transporte escolar para o fechamento e tentativas de fechamento das escolas no campo ocorridos a partir da década de 1990 até a atualidade.

Palavras-chave: Transporte Escolar; Nuclearização de escolas; Fechamento de escolas no campo.

Introdução

O município de Itapejara D'Oeste, localizado na região Sudoeste do Paraná, tornou-se município em 1964¹ (IBGE CIDADES, 2015). Possui uma população total de 10.532 habitantes (IBGE Censo 2010), sendo que 3.544 residem no campo, distribuídos em dezenove comunidades. Assim, 33,65% da população itapejareense ainda se mantém no campo, porém apenas a comunidade de Barra Grande mantém suas duas escolas em funcionamento. Trata-se de um prédio escolar no qual funcionam em dualidade administrativa a Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi e o Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. A Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental e também realiza o atendimento dos estudantes da Educação Infantil com idade para a turma pré-escolar² atendendo neste ano de 2016 um total de 26 matrículas. O Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes oferta os anos finais do Ensino Fundamental atualmente e atende neste ano de 2016 um total de 37 matrículas. Ao longo das últimas duas décadas esta instituição escolar vem enfrentando tentativas de fechamento. Diante dessas tentativas a comunidade escolar e local sempre se mobilizou e tem evitado até então que isto se efetivasse.

Nossa pesquisa constatou a existência de um total de 44 escolas no campo em Itapejara D'Oeste ao longo de sua história³. Desse total, portanto, apenas duas destas instituições escolares permanecem ativas no campo. Assim, chegamos ao resultado de 42

¹ Lei Estadual n° 4859, de 28 de abril, com instalação em 14 de dezembro de 1964.

² Porém as matrículas destes são efetivadas legalmente em uma escola urbana.

³ Com exceção das escolas que integraram nosso estudo de caso: Escola Estadual de Lageado Bonito (cessada a partir de 1999) e Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, as demais foram escolas limitadas à oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental, eram multisseriadas, em sua maioria com um único professor e leigo, marcadas por múltiplas carências e altos índices de evasão e repetência.

escolas fechadas no campo neste município!

No entanto, as que se mantêm em funcionamento, como vimos acima, possuem número reduzido de estudantes o que as colocam em risco de fechamento.

Diante do número de escolas já existentes no campo em Itapejara D'Oeste e diante do dado que nos mostra que parcela significativa da população itapejarense ainda se mantêm no campo, como explicar o esvaziamento de matrículas no único prédio escolar que ainda permanece em funcionamento no campo neste município?

A busca de compreensão de tal contradição nos conduziu a vários determinantes, entre eles está o processo de nuclearização das escolas e a oferta e organização do transporte escolar neste município. É disso que tratamos nesse artigo.

Breve contexto sobre o transporte escolar e fechamento de escolas no campo no Brasil a partir de 1990

Processos de consolidação ou nuclearização de escolas no Brasil e, portanto, fechamento de escolas datam a partir de 1970⁴. Mas é a partir da década de 1990 que se intensificam. De acordo com Farias (2013, p. 74), embora desde os anos 1970 o Brasil presenciasse uma queda acentuada da população do campo, o fechamento de escolas não ocorreu de forma intensa. É a partir de 1990, que passa a ocorrer “numa proporção assustadora”.

Torres, Silva e Moraes (2014) contribuem para a compreensão da intensificação de processos de fechamentos de escolas no campo a partir da década de 1990 até a atualidade.

Segundo os autores, tais processos estão presentes em um momento histórico de implementação ou intensificação das políticas neoliberais do capitalismo em vários países, estabelecendo o Estado Mínimo para os direitos sociais, estando inclusa a educação. Tais políticas têm por objetivos minimizar a atuação do

⁴ Vasconcellos (1993); Ramos (1991); Tibucheski (2011); Leske (2014).

Estado na manutenção das instituições públicas de educação (LESKE, 2014), têm por objetivos a “privatização de estatais e o desmantelamento dos serviços públicos” (MARIANO e SAPELLI, 2014, p. 03).

Em tempos de políticas neoliberais,

[...] em nome da racionalidade técnica e da otimização dos padrões das escolas, se estabeleceu a necessidade de realizar o fechamento das escolas consideradas pequenas, impulsionando uma política de transporte escolar, levando os estudantes do campo para a cidade ou à negação da escolarização aos sujeitos que no campo vivem (MARIANO e SAPELLI, 2014, p. 03).

Ferreira e Brandão (2012) observam que em 1994, através da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho, é criado o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE ou PNATE). Com isso, os municípios, estados e distrito federal passam a receber verbas do governo federal para auxiliar no transporte dos alunos, sendo que a partir de 1995 tem-se início, de forma mais massiva, o transporte de alunos de regiões rurais para centros urbanos.

Com isso, ocorre um processo de fortalecimento das políticas de nuclearização de escolas no campo (MARIANO e SAPELLI, 2014, p. 09), acentuando-se assim as políticas de fechamento de escolas públicas, sobretudo as do campo, havendo uma política de “supervalorização do transporte em detrimento das escolas do campo” (FERREIRA e BRANDÃO, 2012, p. 08).

Sob vários argumentos, os poderes públicos municipais justificaram a prática de “trocar escola por ônibus” (FARIAS, 2013, p. 68). Ferreira e Brandão (2012) enfatizam que o principal deles, e que se tornou mais contundente diante da diminuição das populações rurais, é a justificativa da insustentabilidade financeira para manter as escolas no campo.

No estudo de caso que realizamos, embora alguns discursos dos representantes dos poderes públicos indicassem outras justificativas, esse foi o motivo principal encontrado nos relatos das populações atingidas e nos documentos consultados sobre o

fechamento ou tentativas de fechamento das escolas em estudo e nas situações de nuclearização, em sua maioria, nas cidades.

Professora Clemair Terezinha Ruffato Bertol⁵, chefe do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Pato Branco a partir de 1995, período este de intensos fechamentos de escolas no campo e nuclearização nas cidades, relata isso durante a entrevista que realizamos.

Segundo a professora o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná (FUNDEPAR)⁶ tinha controle do número de estudantes e do repasse de verbas para cada região. Encaminhava os valores para o município e o município repassava para as escolas. Diante do número reduzido de estudantes das escolas no campo, o FUNDEPAR juntamente com a Secretaria de Estado da Educação (SEED) consideravam inviável a manutenção dessas escolas, pois

[...] você tinha que ter não só o professor, mas você tinha que ter a merendeira, tu tinha que ter um diretor [...] manter a estrutura. Então tudo isso colocado na ponta do lápis dava uma despesa muito grande a nível de estado. Então nós tínhamos todas as pesquisas da época, só que hoje eu não tenho nada em mãos (BERTOL, 2015).

⁵ Nomeada pelo Decreto nº450 de 24 de fevereiro de 1995 para exercer o cargo de Chefe de Núcleo Regional da Educação a partir de 01 de fevereiro de 1995. Segundo Bertol (2015) permaneceu na chefia do NRE de Pato Branco, Estado do Paraná durante seis anos. Concedeu-nos entrevista na data de 17/06/2015.

⁶ O Decreto nº 1776, publicado no Diário Oficial em 19 de novembro de 1992 alterou a denominação: de Fundação Educacional do Paraná – FUNDEPAR para Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná - FUNDEPAR. Segundo o regulamento em anexo a este decreto “O FUNDEPAR, criado pela Lei nº. 4.599, de 03 de julho de 1962, modificado pela Lei nº. 7.253, de 27 de novembro de 1979 e transformado pela Lei nº. 9.663, de 16 de julho de 1991, é entidade autárquica estadual, dotada de personalidade jurídica de direito público, com patrimônio e receita próprios, autonomia administrativa, técnica e financeira, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, nos termos dos artigos 92 e 112, da Lei nº. 8.485, de 03 de junho de 1987”.

Assim, Bertol (2015) afirma que o FUNDEPAR e SEED passaram a exigir que os NREs realizassem “o mais rápido possível o fechamento das escolas, diminuindo as despesas do estado”. Para realizar este trabalho o NRE tinha uma equipe que realizou o “convencimento” junto às equipes dos municípios (Secretaria Municipal de Educação, coordenadores de escola, diretores).

Durante toda a entrevista com Bertol (2015) o fechamento das escolas no campo sempre apareceu atrelado a conduzir, por meio do transporte escolar, os estudantes e inclusive a professora do campo para a cidade. Em nenhum momento fez menção em transportar os estudantes das escolas no campo fechadas para outras escolas no campo, sempre para a cidade.

Em relação ao argumento da insustentabilidade financeira para manter as escolas no campo, este vem sendo questionado ou mesmo rebatido por alguns autores⁷. Além disso, a partir dos relatos dos entrevistados é possível perceber contradições em relação a esse argumento de fechar escola no campo para economizar. Bertol (2015), por exemplo, ao afirmar que na época das nuclearizações existiam pouquíssimas escolas com a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no campo, declara que foi necessário construir inúmeras salas de aula nas cidades devido ao grande número de matrículas que passaram para a zona urbana “[...] nós tínhamos que atender até 40 alunos em sala [...] foi uma época difícil também, que não tínhamos espaço o suficiente [...]” (BERTOL, 2015).

Nuclearização e fechamento das escolas municipais localizadas no campo em Itapejara D’Oeste a partir da década de 1990

Como já mencionamos, na história do município de Itapejara D’Oeste existiram ao todo 44 escolas no campo. Essas escolas foram sendo cessadas ao longo dos anos. No ano de 1994,

⁷ Ferreira e Brandão (2012); Mariano e Sapelli (2014); Ramos (1991); Vasconcellos (1993).

verificamos que ainda existiam 29 escolas municipais no campo⁸, porém, desse total, restaram apenas 6 em 1997, ou seja, praticamente 80% das escolas existentes em 1994 são fechadas até o ano de 1997. Neste período ganha destaque a passagem do ano de 1995 para 1996, quando 16 escolas deixaram de existir. Estes fechamentos aparecem fortemente atrelados ao processo de nuclearização de escolas e à oferta do transporte escolar.

Não tivemos acesso a documentos na Prefeitura Municipal que nos permitissem identificar quando se iniciou o transporte escolar no município, mas de acordo com relatos informais algumas linhas de transporte escolar teriam iniciado nos anos 1990, na gestão do prefeito Darci Lucini (1989-1992), ainda com recursos próprios do município. Nas atas escolares das escolas que integraram nosso estudo de caso encontramos menções mais explícitas à oferta do transporte escolar e nuclearização das escolas municipais a partir de final de 1994. Isto nos permite perceber que o fechamento das escolas municipais e início das tentativas de fechamento das únicas escolas estaduais com a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no campo (escolas estas que integraram nosso estudo de caso) estiveram fortemente atreladas à oferta do transporte escolar no município.

Segundo a professora Iracema Rossa Casagrande Gnoatto (2015), secretária municipal de educação atuante neste período⁹, uma das grandes dificuldades nas escolas no campo durante sua atuação foi a questão do número reduzido de estudantes dessas escolas. Assim, afirma que houve a necessidade de realizar um trabalho de nuclearização das escolas, utilizando-se do transporte escolar para conduzir as crianças até os núcleos escolares.

Assim, as escolas núcleos foram definidas considerando as

⁸ Chegamos a esse número por meio dos Relatórios Finais arquivados no Departamento Municipal de Educação.

⁹ Pelas assinaturas nos relatórios finais, concluímos que a professora Iracema atuou na secretaria municipal de educação 1993 a 2002 e depois de 2007 a 2008. Concedeu-nos entrevista na data de 15/06/2015.

comunidades onde a demanda de estudantes era maior, as escolas que possuíam uma estrutura física melhor e considerando uma organização do transporte escolar que conduzisse os estudantes e também os professores até os núcleos de cada região. De acordo com Gnoatto (2015), foram constituídos seis núcleos escolares: Escola Municipal Valentim Biazussi na localidade de Barra Grande; Escola Municipal Duque de Caxias na localidade de Palmeirinha; Escola Municipal Manoel Ribas na localidade do Ipiranga; Escola Professor Pedro Viriato Parigot de Souza no Bairro Guarani; Escola Municipal Senador Nereu Ramos na cidade e houve a necessidade de construção de mais uma escola nova na cidade, a Escola Municipal Irmão Josafat Kmita (GNOATTO, 2015).

Vale ressaltar que das seis escolas-núcleos citados acima por Gnoatto (2015), apenas três delas localizavam-se no campo: Escola Municipal Valentim Biazussi (única escola municipal ainda em funcionamento no campo), a extinta Escola Municipal Duque de Caxias¹⁰ e a extinta Escola Municipal Manoel Ribas¹¹. Duas das escolas-núcleos citadas já existiam na zona urbana e, como não foram suficientes para atender a demanda de estudantes dos anos iniciais oriundos do campo, houve a necessidade, de acordo com Gnoatto (2015), de construir mais uma escola na cidade. Isso evidencia um grande número de estudantes que precisaram ser conduzidos para a zona urbana, indicando que mais núcleos escolares poderiam ter permanecido no campo. Porém, a opção foi construir escola na zona urbana e transportá-los para lá.

Esta situação não ocorreu especificamente em Itapejara D'Oeste, de acordo com Farias (2014), na região Sudoeste do

¹⁰ Cessada a partir do início do ano de 2011 (Resolução nº6921/12) pelo motivo de “falta de demanda para o regular funcionamento”.

¹¹ Cessada temporariamente no período de 2003 a 2004 pelo Decreto Municipal nº029 de 29/04/03 pelos motivos de “falta de demanda de alunos e nuclearização das escolas municipais”. Prorrogação da cessação temporária no período de 2005 a 2006 pelo Ato Administrativo nº106/05 de 28/03/05. Cessada definitivamente pela Resolução nº3334/07 a partir do início do ano letivo de 2007.

Paraná, durante os processos de nuclearização de escolas, apenas alguns municípios fizeram a opção por nuclearizar as escolas no campo. Na maioria dos casos as crianças foram transportadas para as regiões urbanas.

Cenário atual do transporte escolar e das escolas no campo em Itapejara D'Oeste

Diante do exposto, chegamos ao cenário atual que explanaremos a seguir. A partir dos dados finais do Censo Escolar de 2014 montamos a tabela abaixo, pela qual apresentamos todas as instituições escolares do município que ofertam a Educação Básica, seus respectivos números de matrículas, a quantidade de estudantes que utilizam o transporte escolar por instituição escolar e a zona de residência dos mesmos: zona urbana ou rural. Os dados evidenciam que 1111 estudantes matriculados na Educação Básica em Itapejara D'Oeste utilizam transporte escolar, representando 49,88% do total de matrículas. Do total de estudantes que utilizam o transporte escolar, 512, ou seja, 46,08% são oriundos do campo. Dos estudantes oriundos do campo e que utilizam o transporte escolar apenas 26, ou seja, 5,08% se deslocam para as escolas localizadas no campo, sendo que a grande maioria 486 estudantes, ou seja, 94,92% são transportados para escolas urbanas.

É importante destacar que no ano de 2014 as únicas instituições escolares localizadas no campo, Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi, faziam o atendimento desde os anos iniciais do Ensino Fundamental¹² até o Ensino Médio. A etapa do Ensino Médio, porém foi cessada simultaneamente a partir de 2015 sob a

¹² Estudantes da Educação Infantil com idade para a turma pré-escolar também são atendidos pela Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi, porém são matriculados em uma escola urbana.

justificativa de “demanda reduzidíssima de alunos”¹³, conforme e-mail repassado pela Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUDE) para chefia do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Pato Branco, que repassou à diretora da escola.

Tabela 11: Instituições escolares em Itapejara D’Oeste, matrículas, número de estudantes que utilizam transporte e origem dos mesmos – ano de 2014.

Escola	Localização	Dependência Administrativa	Oferta	Matrículas	Transporte escolar	Zona urbana	Zona rural
Carlos Gomes*	Rural	Estadual	EF anos finais e Ens. Médio	62	44	28	16
Castelo Branco	Urbana	Estadual	Ens. Médio	470	116	31	85
Criança Feliz	Urbana	Municipal	Ed. Infantil	104
Isidoro Dumont	Urbana	Estadual	EF anos finais	586	321	159	162
Josafat Kmita	Urbana	Municipal	EF anos iniciais	112	112	91	21
Nereu Ramos	Urbana	Municipal	Ed. Infantil e EF anos iniciais	587	364	184	180
Pedro V Parigot de Souza	Urbana	Municipal	EF anos iniciais	99	99	87	12
Pequeno Cidadão	Urbana	Municipal	Ed. Infantil	182	43	17	26
Valentim Biazussi	Rural	Municipal	EF anos iniciais	25	12	2	10
TOTAL				2227	1111	599	512

Fonte: Elaboração própria a partir das informações disponíveis em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em 19 out. 2015.

* A partir de 2015 essa instituição escolar não ofertou o Ensino Médio.

... Dados não existentes na fonte pesquisada.

¹³ No ano de 2014 o Ensino Médio nesta instituição atendia um total de 12 estudantes nas três turmas: 07 na 1ª série; 02 na 2ª série; e 03 na 3ª série.

O município de Itapejara D'Oeste conta com um total de treze rotas de transporte escolar, sendo que oito são operadas pelo próprio município e cinco por empresas contratadas. Fizemos um levantamento de estudantes transportados pelos três ônibus escolares que passam pelas escolas localizadas no campo, ou próximo a elas, no ano de 2015. Os ônibus percorrem cinco comunidades localizadas na região Oeste do município: Sete de Setembro, São Pedro, Volta Grande, Lageado Bonito e Barra Grande.

Apresentamos a seguir números de estudantes transportados por comunidade e a instituição escolar de destino no ano letivo de 2015. A tabela contempla o total de estudantes transportados nos turnos matutino e vespertino.

Tabela 12: Número de estudantes transportados por comunidade e escola de destino no ano de 2015.

	Zona	Sete de Setembro	São Pedro	Volta Grande	Lageado Bonito	Barra Grande	Estudantes por escola
CEC Carlos Gomes	Rural	2	0	0	0	8	10
CE Castelo Branco	Urbana	6	0	1	7	9	23
EE Irmão Isidoro Dumont	Urbana	2	2	3	8	0	15
EM Nereu Ramos	Urbana	6	3	2	14	1	26
CEMEI Pequeno Cidadão	Urbana	3	0	0	4	5	12
EMC Valentim Biazussi	Rural	0	0	0	0	10	10
Total estudantes por comunidade		19	5	6	33	33	96

Fonte: Elaboração própria a partir de informações adquiridas com os respectivos motoristas e contagem realizada pela pesquisadora de 27/10/2015 a 29/10/2015.

No ano de 2015, portanto, 96 estudantes das proximidades das escolas no campo são transportados, mas apenas 20 têm como

escolas de destino as localizadas no campo, sendo que os outros 76 estudantes são transportados para as escolas urbanas. Descontando-se 23 estudantes do Ensino Médio, que a partir de 2015 só há oferta na zona urbana, ainda restariam 53 estudantes que poderiam frequentar as escolas no campo, mas estão direcionados para as escolas urbanas.

Dos três ônibus escolares que percorrem esta região, apenas um faz o percurso da sede do município diretamente em direção à escola no campo¹⁴, conduzindo alguns estudantes da zona urbana para o campo sem adentrar nas comunidades próximas à escola. Os outros dois veículos escolares percorrem as comunidades próximas, porém seguem o trajeto em direção às escolas localizadas na sede do município.

Podemos afirmar, até aqui, que as ações que conduziram a este cenário do transporte escolar e das escolas no campo no município descumpriram o Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que este artigo determina que o direito à educação da criança e do adolescente deve estar atrelado à garantia, entre outras coisas, do “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 1990). Da mesma forma, a Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008, não chegou a ser seguida no município, pois esta resolução estabelece que, quando for necessária a adoção de nucleação de escolas e de transporte escolar, deve ser garantido o princípio do transporte intracampo, ou seja, do campo para o campo (BRASIL, 2008).

As atas escolares que consultamos registram várias reivindicações e apelos da comunidade local e escolar aos representantes do poder público municipal no sentido de modificar os trajetos dos ônibus escolares direcionando-os para as escolas no campo que compartilham o mesmo prédio escolar. Encontramos várias reuniões, em anos diferentes, nas quais se discutiam formas de aumentar o número de matrículas dessas escolas por meio de

¹⁴ Resultado de um acordo entre direção e prefeito para aumentar o número de matrículas do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes.

mudanças no transporte escolar que conduzissem os estudantes das comunidades mais próximas para as instituições escolares no campo, porém isso nunca chegou ao efeito esperado.

Considerações finais

O cenário atual do transporte escolar e das escolas no campo no município de Itapejara D'Oeste que apresentamos neste artigo é resultado de concepções, práticas e políticas que historicamente tem predominado em se tratando da educação escolar dos povos do campo.

A oferta e organização do transporte escolar a partir da década de 1990 atrelada aos processos de nuclearização de escolas municipais esteve vinculada à ideia de conduzir os estudantes para a cidade contribuindo de forma determinante para os processos de fechamento das escolas no campo. Atualmente, ainda prevalece no município a prática de conduzir os estudantes, mesmo nas redondezas das escolas que ainda resistem no campo, para a zona urbana culminando numa diminuição ainda maior do número de matrículas dessas escolas.

Isto se torna um agravante na medida em que historicamente os poderes públicos tem tomado suas decisões relacionadas à educação pautando-se em uma visão apenas economicista com o intuito de conter gastos.

Como vimos, essa ação de conduzir os estudantes para a zona urbana de forma mais intensa a partir da década de 1990 esteve vinculada às políticas neoliberais que estabelecem um estado mínimo para os serviços sociais, entre eles a educação. A partir disso, resultaram políticas de transporte escolar, nuclearização e conseqüentemente fechamento de escolas no campo.

Para além de políticas neoliberais e visão economicista, é possível perceber nesses processos o descaso histórico com os povos do campo no qual predomina uma visão histórica que coloca o campo numa situação de inferioridade em relação ao urbano,

reproduzindo assim uma concepção negativa sobre o campo. As resistências em realizar mudanças no transporte escolar que direcionem os estudantes para as escolas no campo evidenciam também a negação ou a invisibilidade dos povos do campo enquanto sujeitos de direitos, portadores de cultura, conhecimento e de um modo específico de viver e trabalhar. Isto porque como pano de fundo tem-se a disputa por projetos de campo. No caso, o projeto de campo dominante tem sido o campo da agricultura capitalista, o campo da produção o qual necessita de um campo sem gente para se difundir.

Referências

BRASIL. CASA CIVIL. **LEI Nº8.069 DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 09 fev. 2016.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf >. Acesso em: 21 jun 2014.

FARIAS, M. I. **Os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná**. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” Faculdade De Ciências E Tecnologia, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://www.ippri.unesp.br/Home/pos-graduacao/desenvolvementoterritorialnaamericalatinaecaribe/dissertacao_mariaisabelfarias.pdf> Acesso em 06 abr. 2015.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação e políticas de fechamento de escolas do campo. In: VIII SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI: 25 A 28 DE JUNHO DE 2012, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: UNESP, 2012. 1 CD-ROM, p. 1-15. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/>

texto/gt1/educacao_e_politica.pdf.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=411120&search=parana|itapejara-d'oeste|infograficos:-historico>. Acesso em: 24 de mar. de 2015.

ITAPEJARA D'OESTE. **LEI Nº 1588/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Itapejara D'Oeste para o decênio de 2015/2025. Itapejara D'Oeste, 2015.

LESKE, G. **A trajetória da educação rural no Paraná**: das escolas rurais às escolas do campo (1961 a 2006), 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Cascavel – PR, 2014. Disponível em: <http://200.201.88.199/portalpos/media/File/GILSON%20LESKE.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In: 6 Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais; 2 Seminário de Direitos Humanos. Toledo, PR. **Anais...** Toledo, Paraná: UNIOESTE, 2014, p. 1-16. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/trabalhocompleto.html>. Acesso em: 02 jul.2015.

RAMOS, L. M. P. de Carvalho. Escolas rurais consolidadas: a experiência paranaense. **Cad. Pesq.**, São Paulo (77): 19-23, maio 1991. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a02.pdf>. Acesso em: 05 jun 2014.

TIBUCHESKI, J. K. **Educação rural no município de Araucária/PR**: de escolas isoladas a escolas consolidadas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, Curitiba, 2011. Disponível em: http://tede.utp.br/tde_arquivos/1/TDE-2012-10-30T174521Z-277/Publico/EDUCACAO%20RURAL%20NO%20MUNICIPIO%20DE%20ARAUCARIA.pdf. Acesso em: 20 set. 2014.

TORRES, J. C. ; SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D. Escolas públicas no campo: Retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/962/338>. Acesso em: 08 abr. 2015.

VASCONCELLOS, E. A. de. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.86, p. 65-73, ago. 1993. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.